Zwei dringliche Reformen in Real- und Sprachunterr...

Friedrich Wilhelm Dörpfeld

Gesammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Dritter bis fünfter Band: Zur speciellen Didaktik.

Fünfter Band.

Real- und Sprachunterricht.

Erster Teil.

Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.

Zweiter Teil.

Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

Real- und Sprachunterricht.

Erster Teil.

Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.

Zweiter Teil.

Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

Vorwort.

Die Anordnung der Gesammelten Schriften hat sich beim IV. und V. Bande in einigen Punkten anders gestalten müssen, als sich bei Abfassung des Prospekts vorsehen ließ. Zunächst entspricht die damals gewählte Rubricierung der beiden Bände als Realunterricht (IV) und Sprachunterricht (V) nicht mehr dem jetzt vorliegenden Inhalt beider Bände und auch nicht der Idee des Verfassers. Schon aus dem Untertitel und der Inhaltsangabe des IV. Bandes 1. Teil ist ersichtlich, daß sich in diesen Dörpfeldschen Arbeiten Sach- und Sprachunterricht gar nicht trennen läßt. Bei der Behandlung des einen hat Dörpfeld stets auch den andern im Auge. Beide Bände enthalten demnach Aufsätze zum Sach- und Sprachunterricht. So ist denn Nr. 2 und 3 des im Prospekt für den V. Band vorgesehenen Inhalts sachgemäßer in den IV. Band aufgenommen; Nr. 4 „In Sachen des Sprachunterrichts“ ist als weniger wichtig ganz gestrichen, weil eigentlich nur eine Recension enthaltend. Andrerseits hatten die Herausgeber die Freude, ein nach unserer Schätzung recht wertvolles Manuskript zur Heimatskunde, das im Prospekt nicht aufgenommen war, völlig neu aus dem Nachlaß zur Veröffentlichung bringen zu können, so daß nun die Rubrik „Sprachunterricht“ für den V. Band ganz und gar nicht mehr passen wollte. Wir haben ihn daher nach seinem Hauptstück, den „Zwei dringlichen Reformen“, Real- und Sprachunterricht benannt. Er besteht nun aus den „Zwei dringlichen Reformen“ als erstem Teil, der Heimatkunde und zwei Aufsätzen zum Rechen- und Zeichenunterricht, letztere zusammengefaßt unter den Untertitel „Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit“, als zweitem Teil.

Obwohl nur der erste Teil des von Dörpfeld geplanten großen Handbuches für die Realien, die **Geographie**, in Angriff genommen und von dieser nur das erste Stück, **der heimatliche Anschauungskreis** ausgeführt ist,*) gaben wir den im Manuskript vorgezeichneten Titel zu dem Gesamtwerk, um diesem Bruchstück die richtige Stelle für den Lehrplan des Verfassers schon durch diese Überschrift und Inhaltsangabe anzuweisen. Wir machen die Leser und Herren Recensenten auf diese Veröffentlichung besonders aufmerksam, da dieselbe eine ungemein dankenswerte praktische Illustration zu den theoretisch-didaktischen Aufsätzen des heimgegangenen Verfassers darstellt; zudem dürfte die Arbeit auch an sich trotz der in den letzten drei Jahrzehnten so bedeutend fortgeschrittenen Methodik des heimatkundlichen resp. geographischen Unterrichts für den praktischen Gebrauch sich als sehr anregend und förderlich erweisen. Um dem Vorwurf vorzubeugen, daß Dörpfeld die Fortschritte dieses Unterrichtszweiges unbeachtet gelassen, bemerken wir ausdrücklich, daß die Arbeit aus dem Jahre 1869 stammt und haben daher die diesem Zeitpunkt entsprechenden Maß- und politischen Angaben des Manuskripts beibehalten.

Der letzte Aufsatz „**Bemerkung über den Zeichenunterricht**" geht, wie bald zu erkennen, über den Rahmen des Zeichenunterrichts weit hinaus und bietet eine Begründung der Formalstufen nebst Auseinandersetzung mit der Ziller-Reinschen Schule in diesem Punkte. Er berührt sich also mit Zusatz 6 Zum Didaktischen Materialismus (Ges. Schr. II 2, S. 105 ff.).

Namens der Herausgeber

Dr. G. von Rohden.

---

*) Es ist also leider kein zweiter und dritter Teil dieses Realienhandbuches mehr zu erwarten; der Teil „**Humanistik**" ist als „**Gesellschaftskunde**" in anderer Weise ausgeführt und im IV. Bande veröffentlicht. Jedoch liegen die zu dem geplanten großen Handbuche gehörigen Wiederholungsfragen im „Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts" vor.

Zwei dringliche Reformen

im

Real- und Sprachunterricht.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Vierte Auflage,
nebst vorläufiger Verantwortung wider erhobene Bedenken.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

Vorwort zur dritten Auflage,

nebst vorläufiger Verantwortung wider erhobene Bedenken.

Die in dieser Schrift entwickelten Vorschläge zur Reform des Realunterrichts und Sprachunterrichts haben seit der zweiten Auflage, die schon wenige Monate nach der ersten nötig wurde, in der pädagogischen Presse und in den Lehrerkonferenzen eine lebhafte Besprechung gefunden. Die Urteile waren, wie das bei neuen Vorschlägen anfänglich stets der Fall zu sein pflegt, geteilt.

Soweit die Stimmen Für und Wider mir bekannt geworden sind, hielten dieselben im ganzen einander die Wage; doch waren in einigen Gegenden diese, in andern Gegenden jene überwiegend.

Die zustimmenden Urteile sind mir natürlich sehr willkommen gewesen und haben mich in der Überzeugung, daß meine Vorschläge auf dem rechten Wege seien, nur bestärken können. Da einem Autor aber vor allem daran gelegen sein soll, daß die objektive Wahrheit an den Tag komme, so mußten mich um deswillen auch gerade die *kritischen* Stimmen sehr interessieren.

Über sie möchte ich hier einige Worte sagen, die uns hoffentlich der Wahrheit näher führen.

In dieser Kontroverse ist leider ein arges Mißverständnis mit im Spiele gewesen. Wenigstens scheint es so; denn viele der gegnerischen Bedenken und Einwendungen weiß ich nicht anders zu erklären, da sie meine Position gar nicht treffen, mithin mir und der Sache nichts nützen können. Ich will zunächst darlegen, wodurch das Vorhandensein eines Mißverständnisses sich kund giebt.

Meine Schrift enthält einerseits *grundsätzliche Erwägungen und daraus abgeleitete Zwecksetzungen*, die meines Wissens sonst noch niemals zur Sprache gekommen waren, und andrerseits *praktische Vorschläge* zur Erreichung jener Zwecke. Sinn und Berechtigung dieser praktischen Vorschläge konnten demnach nur aus jenen Zwecken erkannt und beurteilt werden; und die Berechtigung der Zwecke

konnte nur aus den grundsätzlichen Erwägungen, auf denen sie ruhten, verstanden und beurteilt werden. Was folgt daraus für die Kritik? Wollte sie logisch korrekt verfahren, so mußte sie damit beginnen, meine grundsätzlichen Erwägungen und die daraus abgeleiteten Lehrziele zu prüfen. Erwiesen sich nun diese Grundsätze und Zwecke als falsch, so fielen meine praktischen Vorschläge von selbst dahin; von ihnen brauchte nur referierungsweise die Rede zu sein, denn für die Kritik blieb nichts mehr zu thun übrig. Ginge dagegen ein Kritiker an meinen Grundsätzen und Zwecken vorbei oder hätte er dieselben nur unzulänglich aufgefaßt, wollte aber doch die praktischen Vorschläge beurteilen, so hieße das, die letzteren an einem Maßstabe messen, der für sie nicht maßgebend ist, und das müßte die Folge haben, daß er mir und meiner Schrift unrecht thäte, seine Leser irre führte, und in der Streitfrage Verwirrung anrichtete. Orientieren wir uns an einem Beispiele auf anderem Gebiete. Gesetzt, ein Schmied böte jemandem ein neues Schneidewerkzeug zur Beurteilung an. Dieser beschaut es sorgsam und sagt dann kategorisch: das Ding taugt nicht, denn man kann ja nicht damit — schießen. Was sollte eine derartige Kritik nützen? wäre sie nicht trotz ihres pathetischen Tones unter aller Kritik? Eine solche Verurteilung würde ja der Autor selbst aussprechen können, ohne befürchten zu müssen, sich und seinem Werke damit zu schaden. Stellen wir demnach fest: einem Recensenten, der meine grundsätzlichen Erwägungen und Zwecksetzungen für irrig hielt, also einem Gegner, lag nur ob, dieses sein Urteil zu begründen; die praktischen Vorschläge gingen ihn nicht weiter an. Einen Anlaß, sich um diese praktischen Vorschläge zu bekümmern, hatte nur derjenige, der meinen Grundsätzen und Lehrzielen zustimmte, und nun prüfen wollte, ob die vorgeschlagenen Mittel jenen Zwecken auch wirklich entsprächen. Die beiderlei Recensionen mußten also schon in ihrer äußeren Form verschieden sein: das Nichtbekümmern oder Bekümmern um die praktischen Vorschläge war dann das Kennzeichen ihres Standpunktes.

Beschaut man darauf hin die gegnerischen Recensionen, nämlich hinsichtlich der vorbezeichneten äußern Form, so stößt man auf etwas, das einem anfänglich befremdlich vorkommen muß. Alle ohne Ausnahme beschäftigen sich nur sehr wenig mit meinen grundsätzlichen Erwägungen und Zwecksetzungen, dafür aber desto mehr mit meinen praktischen Vorschlägen. Daraus müßte man also schließen, die Verfasser seien mit meinen Principien einverstanden. Wie der Inhalt zeigt, sind sie aber principielle Gegner. Da läge somit — dem Schein nach — ein Widerspruch zwischen Inhalt und Form vor. Ohne allen Zweifel haben aber die Verfasser in ihrem Sinne durchaus logisch korrekt verfahren. Woher denn nun der böse Schein

des Gegenteils? Er weist eben darauf hin, daß ein Mißverständnis mit im Spiele gewesen sein muß. Den Kritikern scheint aus meiner Schrift nicht völlig klar geworden zu sein, daß es sich nicht bloß um neue Lehrmittel, sondern vielmehr um neue, höhere Lehrziele handelt; daß demnach die neuen Lehrmittel sich nicht den bisher üblichen alten Lehrzielen anbieten, sondern eben nur den neuen, mithin auch nur von diesem höhern Ziel-Standpunkte aus beurteilt werden können; kurz, daß die Entscheidungsstelle bei dieser Streitfrage nicht auf der praktischen, sondern auf der principiellen Seite liegt? Sie scheinen so interessiert, so starr auf meine praktischen Vorschläge hingeschaut zu haben, daß ihr Blick dadurch von den principiellen Grundlagen abgelenkt wurde. Wohl werden ihnen einige Differenzen zwischen unsern beiderseitigen Lehrzielen bemerkbar geworden sein; allein sie scheinen dieselben für so gering angeschlagen zu haben, daß sie annehmen zu dürfen glaubten, unsere beiderseitigen grundsätzlichen Standpunkte seien im wesentlichen identisch. Bei dieser Annahme waren sie in ihrem Sinne in der That berechtigt, sich mit meinen principiellen Überlegungen nur wenig zu beschäftigen und dagegen eine direkte Prüfung meiner praktischen Ratschläge vorzunehmen, also dieselben nach ihrem eigenen principiellen Standpunkte zu beurteilen, weil sie diesen im wesentlichen auch für den meinigen hielten. Damit wäre denn aufgeklärt, warum bei ihren Recensionen der falsche Schein entstehen konnte, als ob zwischen Form und Inhalt ein Widerspruch wäre. Damit ist dann freilich andrerseits auch bewiesen, daß ihre Kritik inhaltlich in der Hauptsache für mich und das Publikum gerade so wertlos sein muß, wie es jene Kritik des neuen Schneidewerkzeuges für dessen Autor und seine Kunden war, da sie meine Position gar nicht berührt, wir übrigen also in der vorliegenden Frage auch nichts daraus lernen können.

Jene Annahme, daß unsere beiderseitigen principiellen Standpunkte im wesentlichen identisch seien, beruht aber auf einem Mißverständnisse. Beim Realunterricht würde sie zwar zutreffen, sofern bloß an den sachlichen Lernzweck gedacht wird; beim Sprachunterricht trifft sie aber gar nicht zu. Damit kommen wir zum eigentlichen Kern des Mißverständnisses, — falls dies nicht etwa ein zweiter Irrtum heißen müßte.

Diese Kern-Irrung giebt sich darin kund, daß die Einwendungen gegen meine praktischen Ratschläge, zumal gegen das Realien-Lesebuch, vornehmlich vom Realunterricht hergenommen sind. Man scheint demnach der Meinung gewesen zu sein, daß der Schwerpunkt meiner Schrift auf der Seite des Realunterrichts liege, d. i. daß meine praktischen Vorschläge in erster Linie gewisse Reformen im Realunterricht bezweckten und somit meine grundsätzlichen Erwägungen eben von diesem Gebiete ausgegangen

seien. Das wäre ein großer Irrtum. Es verhält sich gerade umgekehrt und zwar so sehr umgekehrt, daß der Titel meiner Schrift füglich einfach hätte heißen können: „Zur Reform des Sprachunterrichts"; denn die mitberührten Änderungen im Realunterricht sind nur sekundärer Art, nämlich die notwendige Konsequenz der vor allem gemeinten sprachunterrichtlichen Reformen.

Wer dieses Mißverstehen verschuldet hat: ob ich selbst, oder die Kritiker, oder ob wir in diesem Punkte allesamt „Sünder" sind, bleibe vorläufig dahingestellt. Früher würde ich dasselbe allerdings nicht für möglich gehalten haben, wenigstens nicht bei achtsamem Lesen, weil ich auch bei diesem Buche mir Mühe gegeben hatte, klar und deutlich zu schreiben. Nun aber das Mißverständnis wirklich vorgekommen ist, und dazu bei mehreren Lesern, so muß mich dies antreiben, das Buch nochmals scharf darauf anzusehen, ob in der Darlegung der grundsätzlichen Überlegungen nicht doch etwas versäumt sein könnte, und selbst dann, wenn dies nicht der Fall wäre, bei einer neuen Auflage die principiellen Gedanken zur Vorsorge so deutlich hervorzuheben, daß wenigstens in diesem Hauptpunkte kein Mißverstehen mehr möglich ist. Nachdem jetzt eine neue Auflage nötig geworden ist, würde die Gelegenheit gegeben sein, die beabsichtigte Durchsicht und die etwa rätlich scheinenden Änderungen oder Ergänzungen vorzunehmen. Leider kommt mir diese Gelegenheit augenblicklich sehr ungelegen, weil meine Zeit und Kraft gerade durch eine dringliche neue Arbeit über die Schulverfassung in Anspruch genommen sind. Da aber der Verleger auf eine neue Ausgabe der Schrift drängt, so bleibt mir zu meinem Bedauern nichts anderes übrig, als für dies Mal die vorige Auflage unverändert abdrucken zu lassen. Sobald jedoch meine Hände wieder frei sind, werde ich die beabsichtigten Ergänzungen im Ev. Schulblatte mitteilen und dann diesen Aufsatz auch als Separat-Abdruck veröffentlichen.

Da indes der Ergänzungs-Aufsatz vielleicht noch eine Weile auf sich warten lassen muß, so will ich einiges von dem, was dort zur Sprache kommen wird, schon hier mitteilen. Ist es auch nichts Vollständiges, so wird es, wie ich denke, zum richtigen Verständnis des Buches doch von Nutzen sein können.

Wie bereits bemerkt, gingen die grundsätzlichen Erwägungen, welche mich zu den praktischen Vorschlägen geführt hatten, ursprünglich hervor aus Erfahrungen, Beobachtungen und Reflexionen, die sich vorwiegend, um nicht zu sagen ausschließlich, auf die Sprache und die Sprachbildung bezogen. Dieses von langer Zeit her gesammelte Gedankenmaterial stammte aus drei Quellen; es bestand:

a) aus den Ergebnissen einer *psychologischen Untersuchung* über die *Natur der Sprache* und die *sprachliche Entwicklung*;
b) aus Beobachtungen hinsichtlich gewisser *stilistischer Gebrechen* in der *gelehrt-fachwissenschaftlichen*, der *belletristischen* und der *Tageslitteratur*;
c) aus Erfahrungen und Beobachtungen an den *Leistungen* unserer Schulen in der *Lesefertigkeit*, im *Lese-Verständnis*, im *Reden* und im *Aufsatzschreiben*.

Auf den *ersten*, den Hauptbestandteil dieses Quellenmaterials — die psychologische Untersuchung — kann ich wegen der gebotenen Kürze hier nicht eingehen. Er muß für den Ergänzungsaufsatz verspart bleiben.

Der *dritte* Bestandteil — die Schulleistungen im Lesen u. s. w. — kommt in dem Buche selbst ausführlich genug zur Sprache.

Über den *zweiten* Bestandteil — Beobachtungen hinsichtlich gewisser Stilmängel — will ich hier schon das Nötigste beifügen.

In einem Teil der gelehrt-fachwissenschaftlichen Litteratur, die mir bei meinen Studien durch die Hände ging, fiel mir etwas auf, was mich anfänglich sehr befremdete. Es war ein gewisses Gebrechen in der sprachlichen Darstellung. Selbstredend denke ich dabei nicht an sog. „Sprachdummheiten", überhaupt nicht an Grammatik u. dergl. sprachpolizeiliche Dinge, um welche die Schule sich gewöhnlich so viel Sorge macht; sondern an das, um deswillen der Franzose sagt: le stile c'est l'homme, — was also von der Gesamtbildung abhängt, woran je nach dem Stoffe auch Gemüt und Charakter beteiligt sein können, worauf jedoch die Schulgrammatik als solche unmittelbar wenig oder gar keinen Einfluß hat. Das gemeinte Gebrechen besteht in einer *ungewöhnlichen Schwerfälligkeit* des Stils, die sich für den Leser häufig auch als *Unklarheit und Undeutlichkeit* fühlbar macht. Nicht selten pflegen dann auch erschreckend langatmige Sätze mit unterzulaufen; ich meine nicht kunstmäßig geformte Perioden, die an und für sich nicht schwer verständlich zu sein brauchen, sondern das, was man Satzhaufen heißen müßte, wo die Einzelsätze teils wieder und wieder ineinandergeschachtelt, teils wie aufs Geratewohl aneinandergeschoben sind. Solch ein Satzungeheuer sieht dann aus wie jene alten Gebäude, wo im Laufe der Zeit bald hier bald dort ein Stück angebaut, hineingebaut und aufgebaut worden ist, so daß der gescheiteste Architekt nicht mehr zu sagen weiß, welchen Stil es repräsentiert, wenn es nicht der Barbarenstil heißen soll.

Ich fragte mich nun, wie diese Schwerfälligkeit der sprachlichen Darstellung zu *erklären* sei, nämlich gerade bei diesen Personen, die doch

anerkannt sachkundig und von Jugend an aufs beste geschult waren, und denen das, was sie sagen wollten, unzweifelhaft klar genug war, um es auch andern klar machen zu können. Anfänglich glaubte ich, das fragliche Gebrechen hänge wohl mit der Schwierigkeit des behandelten Stoffes zusammen, da es sich — wenigstens nach meiner Erfahrung — am häufigsten und schlimmsten bei gelehrten Theologen und Philosophen zeigte. Allein es finden sich in diesen Fächern auch Autoren, die ausnehmend klar und selbst gemeinverständlich zu reden verstehen; so unter den Theologen z. B. Luther, Calvin u. a.; auf philosophischem Gebiete z. B. Locke, und musterhaft in jedem Betracht namentlich Herbart, unter den neueren: Albert Lange und O. Flügel. Überdies begegnete mir die stilistische Schwerfälligkeit doch auch bei manchen Philologen, Historikern, Juristen (z. B. in gerichtlichen Erkenntnissen), also in solchen Wissenschaften, wo der Schriftsteller weniger mit spekulativen Schwierigkeiten zu kämpfen hat als in der Theologie und Philosophie. Und was die erwähnten Satzungetüme betrifft, so kamen dieselben auch in solchen Litteraturstücken vor, wo der Stoff klar vorlag und es sich fast nur um einfaches Erzählen handelte, z. B. in Biographien, Charakterschilderungen u. dergl., und hier waren es gerade wieder gelehrte Theologen, welche in diesen Sprach-Mißgeburten das höchste leisteten. Endlich zeigte sich die stilistische Schwerfälligkeit und Undeutlichkeit — wenn auch nicht der schlimmsten Art, so doch um desto häufiger — in der politischen Tagespresse, welche es in der Regel nur mit solchen Fragen zu thun hat, die bereits vielfach pro und contra durchgesprochen sind und darum nicht zu den schwierigen gerechnet werden können. Besonders waren es hier die wichtigeren Aufsätze, wie Leitartikel, Proklamationen, Aufrufe u. s. w., worin jenes Gebrechen vorkam, während doch die Verfasser, weil sie ein großes Publikum vor Augen hatten und auf dasselbe kräftig einwirken wollten, sich um so mehr der Klarheit und Gemeinverständlichkeit hätten befleißigen müssen. Man könnte nun denken, bei dieser Art von Schriftstellerei sei die Eile an jenem Übel schuld gewesen. Gesetzt, dem sei so, dann war wenigstens die Schwierigkeit des Stoffes nicht schuld. — Aus alledem ergiebt sich also, daß der zuerst angenommene Erklärungsgrund, die Schwerfälligkeit und Undeutlichkeit der sprachlichen Darstellung rühre von der Schwierigkeit der Gedankenarbeit her, nicht zutreffend oder wenigstens nicht ausreichend war. Es mußte demnach eine bessere Erklärung gesucht werden.

Da der behandelte Stoff, das Gedankenobjekt, nicht weiter in Frage kam, so mußte sich der Blick auf die subjektive Seite, auf die Autoren selbst richten; natürlich nicht auf die Einzelperson und ihre Individualität, sondern auf etwas, das ihnen gemeinsam war, also auf ihren Bildungs-

gang. Der Bildungsgang unserer Gelehrten ist bekanntlich der gymnasiale (oder ein ähnlicher). Derselbe wird aber, zumal hinsichtlich der Sprachbildung, allgemein für den vorzüglichsten gehalten. Hinsichtlich der Sprachschulung unzweifelhaft nicht ohne Grund; denn in diesen Schulen wird (nach Vollendung des Elementarkursus) 9 bis 10 Jahre lang weit mehr als die Hälfte der ganzen Unterrichtszeit dem sprachlichen Lernen gewidmet, und dieses umfaßt mindestens vier Sprachen: außer der Muttersprache noch drei fremde. Aber trotz alledem und alledem treffen wir bei den erwähnten Autoren, welche diese vorzügliche Sprachschulung genossen haben, jenes auffällige Gebrechen in der sprachlichen Darstellung, die Schwerfälligkeit des Stils samt den barbarischen Satzungeheuern. Man könnte nun supponieren, jene Männer möchten vielleicht gerade für das sprachliche Lernen wenig begabt gewesen sein. Indessen diese Annahme erweist sich bei näherem Besehen als unzulässig; denn bei denjenigen Gymnasiasten, welche sich später der gelehrten Laufbahn widmen, darf in der Regel für gewiß gehalten werden, daß sie gut und wahrscheinlich sehr gut beanlagt sind, auch für das sprachliche Lernen; und mutmaßlich haben im Abiturientenzeugnis jener Schriftsteller die Censuren in den Sprachen mindestens „gut", wenn nicht gar „vorzüglich" gelautet. Der Blick auf den Bildungsgang dieser Männer hat uns also das bezeichnete Manko in ihrem Stil nicht nur nicht aufgeklärt, sondern vielmehr das Auffällige dieser Erscheinung noch gesteigert, ja geradezu rätselhaft gemacht. — Man könnte schließlich etwa noch annehmen wollen, der Fehler im Bildungsgange hätte vielleicht darin gelegen, daß durch die vielen fremden Sprachen die Beschäftigung mit der Muttersprache zu kurz gekommen wäre. In den früheren Jahrhunderten würde diese Annahme erlaubt gewesen sein, aber seit einigen Menschenaltern nicht mehr. Gesetzt indessen, bei jenen Personen wäre die Muttersprache wirklich zurückgesetzt worden, so steht dem gegenüber, daß das Erlernen einer fremden Sprache, falls es nicht allzu verkehrt geschieht, doch immer auch der Muttersprache sehr zu gute kommt. Mag nun immerhin bei ihrem Bildungsgange hinsichtlich der Muttersprache etwas versäumt worden sein, so reicht dieses kleine Manko doch bei weitem nicht aus, um jenes große Gebrechen im Stil zu erklären. Ich mußte mich also nach neuen Erklärungsgründen umsehen.

Der letzterwähnte Punkt, daß möglicherweise die Muttersprache etwas vernachlässigt worden sei, lenkte meinen Blick auf eine dritte Stelle, wo ein solches Versäumnis nicht stattgefunden haben kann. Ich meine nämlich die belletristische (schönsprachliche) Litteratur in ihren zahlreichen Gattungen und Arten. In sprachlicher Hinsicht unterscheidet sich diese Litteratur

von der fachwissenschaftlichen darin, daß die letztere zunächst nur die Aufgabe hat, klar und deutlich zu sagen, was sie sagen will; während die belletristische ihre Aufgabe dahin steigert, daß das Gesagte nicht bloß klar und deutlich, sondern auch künstlerisch schön sein müsse. Bei berufsmäßigen Schriftstellern dieser Art wird man für gewiß annehmen können, daß sie sich um das, was zur Schönheit in Poesie und Prosa gehört, mit wirklichem Fleiß bekümmert und darum namentlich auch an den vorhandenen Musterleistungen in der Muttersprache sich eifrig gebildet haben. Ist nun auf dem Gebiete der Belletristik (inkl. Redekunst) bei uns alles in Ordnung? Kommen hier keinerlei Gebrechen von Belang vor? Allerdings wird man hier selbst bei Autoren dritten und vierten Ranges jene Schwerfälligkeit des Stils, wie sie die fachwissenschaftliche Litteratur mitunter zeigt, niemals finden, geschweige jene wucherischen Satzformen. Gleichwohl weist auch die belletristische und Rede-Litteratur offensichtliche Mängel auf und dazu auffälligerweise nicht selten und zwar noch auffälliger gerade deshalb, weil manche dieser Mängel für Schönheit gehalten werden. Wir hätten es demnach nicht bloß mit gelegentlichen Fehlern, sondern zum Teil mit Verirrungen des Geschmacks, der Theorie, zu thun. Was wird nicht alles für schön, für erhaben, für meisterhaft gehalten! Da wird in den öffentlichen Blättern irgend einer Festrede nachgerühmt, sie sei sehr „schwungvoll" gewesen, — und in der That, ohne „Schwung" scheint es heutzutage kein Beifall suchender Festredner mehr zu thun; — vielleicht bestand aber das Schwungvolle lediglich in Echauffement, Wortschwall, künstlich aufgebauschten Perioden, hochtrabenden Ausdrücken, kraftvollem Pathos und vor allem in reichlich eingestreuten Parteiphrasen und -Stichworten. Vor einem Publikum, das diese Art von „Schwung" schön findet, wäre Demosthenes unzweifelhaft durchgefallen. — Ähnliche Geschmacksverirrungen, wenngleich anderer Art und weniger auffällig, kommen auch in den übrigen Gattungen der Belletristik vor. Hören wir den anerkannten Hauptgesetzgeber auf dem Gebiete des sprachlich Schönen. Lessing sagt in seiner kurzen, schlagenden Weise: „Die größte **Deutlichkeit** ist die größte **Schönheit**."*) Das heißt also: alle Schönheit in der Sprache wird gemessen an der Deutlichkeit. Wohlverstanden: er verbietet nichts von all den Mitteln, welche für tauglich erachtet werden, um die Schönheit der Rede zu heben; er sagt vielmehr gleich dem Heidenapostel auf anderm Gebiete: „alles ist euer." Allein er erkennt von jenen Mitteln keins von vornherein als tauglich an, sondern behauptet: sie

*) Bekanntlich pflegte auch Diesterweg diesen Lessingschen Ausspruch einzuschärfen; sein bahnbrechendes „Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Heimatskunde" trägt denselben als Motto.

müssen das erst dadurch beweisen, daß sie zur Deutlichkeit des Gedankens beitragen. Thun sie das nicht, so sind sie wertlos, bloßer Flitter, der das Fehlen der echten Schönheit verdecken soll; und hindern sie gar die Deutlichkeit, so bedeuten sie das Gegenteil der Schönheit und sind vom Übel. Der sprachliche Ausdruck muß dem Gedanken so eng anliegen, wie die Haut dem Leibe; er muß dem Inhalt wie angewachsen sein. Soll irgend einmal die Sprache noch etwas anderes leisten, als der Wahrheit und der Schönheit zu dienen, also etwa den momentanen Eindruck verstärken, oder überreden, überrumpeln, bestechen u. s. w., so gehen uns diese Zwecke und ihre Mittel, auch wo sie erlaubt wären, nichts an; mit der eigentlichen, der angewachsenen Schönheit haben sie nichts zu thun.

Wenn einmal das Schwert dieses Lessingschen Kanons über die Belletristik und Redekunst käme, — hei, wie würden da die Späne massenhaft umherfliegen, und nicht bloß Späne! Selbst die glänzende, prächtige, vornehme Schillersche Prosa würde vor diesem Richterstuhle bei weitem nicht das Prädikat Nr. 1 erhalten, geschweige eine solche, die unter jener steht; nur Goethes Prosa und was ihr ähnlich ist, würde zur ersten Rangklasse zählen können.

Es giebt auch ein gewisses äußeres Kennzeichen, um zwischen zweierlei Schönheiten, die aber verschieden geartet sind, die höhere von der minderwertigen unterscheiden zu können, falls der Blick für die inneren Kennzeichen noch nicht völlig geöffnet ist. Nehmen wir z. B. die beiden obersten neudeutschen Klassiker, Schiller und Goethe. Bei der Schillerschen Prosa fällt das, was sie auszeichnet, so sehr in die Augen und imponiert dermaßen, daß ein solcher Beurteiler bei sich selbst sagt: nein, so etwas wirst du nie und nimmer leisten; daran versuchst du dich nicht. Die Goethesche Prosa dagegen zeigt so wenig Glanz und Pracht, so wenig Pathetisches, ist so verständlich, so natürlich, so einfach, wie wenn die Worte ohne alle Mühe dahingeworfen wären; so daß der Beurteiler bei sich selbst denkt: ja, so etwas, das könntest du am Ende auch leisten. Da haben wir's. Diejenigen Charakterzüge oder Elemente des Schönen, welche auch dem Minderkundigen merkbar werden, die sind eben noch nicht das höchste.*) — Hat der Sprach- und Kunstkenner Lessing recht, dann schleppt

*) Dieser Gegensatz zwischen dem Grade der Merkbarkeit und dem Grade der Schönheit resp. der Schwierigkeit findet sich nicht bloß bei der Sprachkunst, sondern auch bei den übrigen Künsten. In der Selbstbiographie des Malers W. v. Kügelgen ist es interessant zu lesen, auf welchem Wege er jenem Gegensatz auf seinem Kunstgebiete schon als Knabe zufällig auf die Spur kam. (Vgl. „Jugenderinnerungen eines alten Mannes“, Berlin, Besserſche Buchhandlung.) Daraus erklärt sich auch, wie es manche Leute giebt, die bei einem Kunstwerke von Menschenhand dergestalt

die belletristische und Redekunst-Litteratur, obwohl sie sprachlich geförderter ist als die fachwissenschaftliche, in den meisten ihrer Leistungen noch mehr Fehler mit sich als diese. Und wohlverstanden: diese Fehler sind da, obwohl die betreffenden Autoren unzweifelhaft sich viel mit der Muttersprache und ihren besseren Erzeugnissen beschäftigt haben. Ergo, der angenommene dritte Erklärungsgrund: der Mangel an Deutlichkeit bei manchen fachwissenschaftlichen Schriftstellern, so wie derselbe Mangel und andere Fehler innerhalb der belletristischen und Rede-Litteratur, rührten vielleicht von der unzulänglichen Beschäftigung mit der Muttersprache her, hat sich ebenfalls als nicht ausreichend erwiesen.

Das führte mich auf eine vierte Beobachtungsstelle. Fassen wir auch diese noch ins Auge; vielleicht hilft sie uns auf die rechte Spur. Diese vierte Stelle ist die fachwissenschaftliche Litteratur auf dem Gebiete der Naturkunde. Jene erschreckende Schwerfälligkeit resp. Undeutlichkeit, die man bei nicht wenigen Theologen, Philosophen, dazu bei manchen Juristen, Historikern, Zeitungsschreibern u. s. w. antrifft, findet sich hier, wenigstens bei den Fachmännern, so gut wie gar nicht. Die Sprache ist, ähnlich wie bei der Mathematik, durchweg klar, bestimmt und knapp, kurz, dem Gedanken wie angewachsen. Die Geschmacksverirrungen der Belletristik und Rhetorik sind hier ohnehin nicht zu befürchten, weil die Fachwissenschaften nicht in Versuchung kommen können, um einer vermeintlichen Schönheit willen die Deutlichkeit zu vernachlässigen.*)

So die Resultate meiner Umschau. Stellen wir dieselben kurz zusammen.

1. Die stilistische Schwerfälligkeit resp. Undeutlichkeit fand sich vornehmlich unter den Theologen, Philosophen, Juristen u. s. w. — also im Gebiete der humanistischen oder Geisteswissenschaften.

   In einer etwaigen unzulänglichen Beschäftigung mit der Muttersprache kann dieser Fehler nicht seinen Hauptgrund haben, weil

2. in der belletristischen und rhetorischen Litteratur, wo die Beschäftigung mit der Muttersprache vollaus vorhanden ist, sich ebenso schlimme, wenn auch anders geartete Verstöße wider

von Bewunderung hingerissen werden, daß sie vor dem Autor fast in die Knie sinken, um ihn anzubeten, während sie an den viel herrlicheren Werken der Natur keine Meisterhand erkennen können und es für ein Zeichen der Unbildung halten, wenn jemand ausruft: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und das Firmament verkündigt seiner Hände Werk."

*) Auf die medizinische Litteratur paßt allerdings jenes Lob insofern nicht ganz, als ihre Darstellungen durch die unnatürlich gehäuften technischen Fremdwörter in ein gewisses mysteriöses Dunkel gehüllt sind, — ähnlich wie die Rezepte. Jedenfalls ist der naturkundliche Stoff an diesem stilistischen Zopfe unschuldig.

die Deutlichkeit finden und dazu die verirrte Meinung, diese Mängel in der Deutlichkeit seien Schönheitszeichen.

3. Die fachwissenschaftliche Litteratur auf dem naturkundlichen Gebiete ist durchweg von beiderlei Fehlern frei. Selbst diejenigen belletristischen Schilderungen, welche ihren Stoff aus der Natur entnehmen, haben in der Regel an diesen Vorzügen noch einen Anteil; wo und insofern das nicht der Fall ist, da beweist dies, daß die in der Belletristik heimischen Verstöße gegen die Deutlichkeit von dort auf das Naturgebiet übertragen worden sind.

Besonders beachtenswert, weil allem Vermuten widerstreitend, ist

4. die auffällige Thatsache, daß der langjährige Sprachbildungsweg der höhern Schulen, den man allgemein für den besten hält, doch zur Erzielung der Deutlichkeit, die Lessing für das unerläßliche und entscheidende Kennzeichen eines guten Stils erklärt, anscheinend wenig oder gar nichts beiträgt; denn wenn die naturwissenschaftlichen Schriftsteller ihre deutliche Redeweise jenem Bildungsgange verdankten, so müßte sich diese vorteilhafte Wirkung auch bei allen übrigen, die jene Sprachschulung genossen haben, finden, was aber eben nicht der Fall ist. Ferner: unter denjenigen Berufsklassen, welche ihre Schulbildung nicht auf jenem vielsprachigen Wege erlangt, dabei aber in der Federführung fortgesetzt sich geübt haben — z. B. unter den gewerblichen Geschäftsmännern, den Volksschullehrern u. s. w. — giebt es verhältnismäßig weit mehr Personen, die das, was ihnen selbst sachlich klar ist, gemeinverständlich und somit deutlich auszudrücken verstehen als unter den gelehrt geschulten Ständen (abgesehen von den Naturwissenschaftlern); und eine solche Schwerfälligkeit des Stils mit solchen Satzungeheuern, wie bei den oben erwähnten Gelehrten, kommt bei diesen Berufsklassen, wo sie in ihrem Fache schriftstellerisch auftreten, überhaupt nicht vor. Der Einwand, daß jene es mit schwierigeren Gedankenproblemen zu thun hätten als diese, trifft den Punkt nicht, auf den es ankommt; denn es handelt sich lediglich darum, ob jemand das, was ihm selbst klar ist, klar ausdrücken kann; ist einer mit seiner eigenen Gedankenarbeit noch nicht im reinen, so hat er auch nicht den Beruf, darüber zu schriftstellern.

Wie der Leser merkt, sind wir der Erklärung, woher der Mangel an stilistischer Deutlichkeit bei einem Teil der fachwissenschaftlichen Litteratur und in der Belletristik stammt, allmählich beträchtlich näher gerückt.

Der Umstand, daß die Verstöße gegen die Deutlichkeit in der fachwissenschaftlichen Litteratur nur auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften, nicht aber auf dem der Naturwissenschaften vorkamen, drängt dahin, nunmehr die Stoffe in ihrer Eigenartigkeit zu besehen.

Im Schulunterricht kommen ihrer für unsere Frage hauptsächlich drei in Betracht: 1. die Naturkunde, 2. die Geisteswissenschaften, vertreten durch Religion und Profangeschichte inkl. Gesellschaftskunde, 3. als Vertreter des Sprachunterrichts das belletristische Lesebuch, welches inhaltlich beide Stoffarten umfaßt.

Diese dreierlei Lehrstoffe wollen wir der Reihe nach besehen, wie weit sie ein deutliches Reden begünstigen oder nicht.

Wir beginnen mit der Naturkunde.

Hier können wir, nach dem Voraufgegangenen, schon sofort einen Hauptsatz, den wichtigsten, in aller Form feststellen:

Die Beschäftigung mit naturkundlichen Stoffen **begünstigt** die Deutlichkeit der Redeweise und zwar in hohem Maße. — Daraus folgt weiter: bei unzulänglicher Beschäftigung mit diesen Stoffen ist die Erlangung einer deutlichen Redeweise sehr erschwert.

Hier muß aber davor gewarnt werden, diesen Satz ohne weiteres in die pädagogische Praxis übersetzen zu wollen, also etwa zu denken: wenn man nur dafür sorge, daß im Lehrplan der Schule die nötige Portion Naturkunde stehe, dann sei die Sache gemacht, d. i. dann werde die deutliche Redeweise sich von selbst einstellen. Das wäre ein arger Irrtum. Der obige Satz spricht ja nicht von einem „Von selbst sich einstellen“, sondern bloß von einem „Begünstigen“. Daß die Naturdinge gleichsam mit Zauberkraft auf ein deutliches Reden hinwirken, wird doch niemand glauben; folglich muß alles natürlich zugehen. Wir müssen darum genauer fragen, in welcher Eigentümlichkeit der Naturobjekte der Grund der Begünstigung liegt, und wie dann dieser Grund wirkt.

Das läßt sich unschwer erkennen.

Da die Dinge und Vorgänge der Natur, weil sie körperlicher Art sind, den Sinnen unmittelbar vorgeführt werden können, so entstehen deutlichere Anschauungen, als es im Gebiete der Geisteswissenschaften möglich ist, und damit auch deutlichere Begriffe. Die erste und unerläßlichste Vorbedingung zum deutlichen Reden, nämlich Klarheit der Anschauungen und Begriffe, ist somit erfüllt. So weit wirken die Naturobjekte auf die Sprachbildung, nämlich vorbereitend, ganz von selbst, ohne ein besonderes Zuthun des Lehrers.

Diese erste Förderung des deutlichen Redens fehlt bei den beiden anderen sachunterrichtlichen Gebieten, dem religiösen und humanistischen. Ebenso fehlt sie innerhalb des eigentlichen Sprachunterrichts, beim belletristischen Lesebuche, — ja hier fehlt sie in einem noch schlimmeren Maße als dort, aus einem Grunde, den wir unten näher kennen lernen werden.

Nun kommt eine zweite Förderung hinzu. Weil der Schüler im naturkundlichen Unterricht die sachlichen Anschauungen und Begriffe klarer und schärfer auffaßt, so wird er auch die bezüglichen sprachlichen Ausdrücke, die er vom Lehrer hört, klarer und bestimmter auffassen. Damit geschieht also schon ein Schritt in die Sprachbildung hinein. Derselbe vollzieht sich teilweise wieder ganz von selbst, doch tritt andernteils zugleich die sprachbildende Thätigkeit des Lehrers mit auf. Hier ist aber auch die Stelle, wo diese Lehrthätigkeit absichtlich und planmäßig mit eingreifen muß, weil sonst dieses zweite Förderungsangebot der Naturkunde nicht vollaus benutzt werden würde. Diese Benutzung hat dadurch zu geschehen, daß der Schüler angehalten wird, sich stets thunlichst klar und bestimmt auszudrücken. Es steht übrigens dem Lehrer nicht frei, ob er dies thun will oder nicht; denn da hier für den Schüler ein annähernd deutliches Reden wirklich möglich ist, jedenfalls leichter als auf den anderen Gebieten, so wird das Dringen auf deutlichen Ausdruck auch Erfolg haben; einen solchen Erfolg, der anderswo nicht zu gewinnen ist, fahren lassen, wäre offenbare Vernachlässigung und dazu eine solche, die durch nichts wieder gut gemacht werden kann. Doch auch noch aus einem andern Grunde darf der Lehrer an dieser Sorge nicht vorbeigehen. Da es in der Naturkunde wie in der Mathematik leichter möglich ist, sich knapp und bestimmt auszudrücken, so gehört es zur Ehre und gleichsam zum Wesen dieser Wissenschaften, daß sie diese sprachliche Tugend auch wirklich besitzen. Das zeigt auch ihre fachwissenschaftliche Litteratur. Wenn nun ein Lehrer, z. B. an einer höhern Schule, dem berufsmäßig nur die Naturkunde und Mathematik obliegen, denken und sagen wollte: ich habe es nicht mit der Sprachbildung, sondern nur mit naturwissenschaftlichen und mathematischen Kenntnissen zu thun, so würde derselbe dadurch beweisen, daß ihm der Geist seiner Fachwissenschaften fehlt, und er nur ein naturwissenschaftlicher und mathematischer Lohndiener ist. Ich habe diesen Punkt mit erwähnt, damit der Leser im Auge behalte, daß wir hier immer nur von einer solchen sprachbildenden Thätigkeit des Lehrers reden, die nicht im Dienst der Sprachstunden, sondern im Namen der Naturkunde geschehen muß, gleichviel ob gern oder ungern.

Noch eine dritte Förderung der stilistischen Deutlichkeit von seiten der Naturkunde haben wir zu verzeichnen. Wird der naturkundliche Unterricht

so erteilt, daß die erste und zweite Förderung wirklich eintritt, also der Schüler auf diesem Gebiete klare Anschauungen und Begriffe gewinnt und im deutlichen Reden sich übt: dann vollzieht sich damit auch ein Gewöhnen an klares Auffassen und deutliches Reden. Darin liegt psychologisch ein Doppeltes: einmal das Bedürfnis oder Verlangen nach solcher Auffassungs- und Ausdrucksweise, und sodann die gesteigerte Fähigkeit dafür.

So finden wir demnach die Naturkunde mit drei Vorzügen für die Förderung der stilistischen Deutlichkeit ausgerüstet. Damit ist das Rätselhafte, welches die oben erwähnten stilistischen Mängel innerhalb der fachwissenschaftlichen und belletristischen Litteratur an sich tragen, der Hauptsache nach aufgeklärt. Dabei will gemerkt sein, daß eigentlich schon der erste Vorzug, nämlich das leichtere Gewinnen klarer Anschauungen und Begriffe, alles erklärt, da die beiden andern Förderungen eigentlich nur die Folgewirkung dieses ersten Vorzuges sind.

Stellen wir das Erklärungsresultat im einzelnen fest.

Zum ersten ist erklärt, warum die naturkundliche Litteratur hinsichtlich der Deutlichkeit des Stils so auffällig vor der übrigen fachwissenschaftlichen und der belletristischen Litteratur sich auszeichnet.

Zum andern ist erklärt, daß die Stilmängel in den Geisteswissenschaften und in der Belletristik vornehmlich daher rühren, weil es hier weit schwerer hält, zu klaren Anschauungen und Begriffen zu gelangen, vollends dann, wenn in der Jugendzeit eine gründliche Schulung an den naturkundlichen Stoffen gefehlt hat.

Zum dritten ist erklärt, warum der umfassende und langjährige Sprachunterricht der höhern Schulen, trotz seiner anderweitigen Vorteile, doch zur Erzielung der stilistischen Deutlichkeit wenig beiträgt, da er das, was an der Klarheit der Anschauungen und Begriffe in den Geisteswissenschaften fehlt, nicht ersetzen kann.

Zum vierten ist erwiesen, daß dasselbe von der Beschäftigung mit der belletristischen Litteratur (bezw. mit dem belletristischen Lesebuche) gilt, — vollends dann, wofern diese Litteratur noch vielfach an solchen Fehlern wider die Deutlichkeit leidet, welche der verirrte Geschmack für Schönheit hält.

Die Anwendung dieser wertvollen Aufschlüsse für die Lehrpraxis läßt sich jetzt leicht feststellen.

Gilt es, das erste und unerläßlichste Stück der Sprachbildung — die Deutlichkeit des Stils — zu erzielen, dann ist der naturkundliche Unterricht derjenige Lehrgegenstand, welcher die unentbehrlichste und wichtigste Hülfe leisten muß.

Was hat nun der Lehrer hier für diesen Zweck zu thun?

1. Vor allem ist dafür zu sorgen — was auch schon für den sachlichen Lernzweck das wichtigste ist — daß der Schüler klare Anschauungen und Begriffe gewinne. (Selbstredend kann das nur durch Vorführung der Objekte in natura geschehen, jedes Buchlernen ist bei der Anschauungsoperation ausgeschlossen.)
2. Der Schüler muß angehalten werden, sich möglichst deutlich und kurz auszudrücken.
3. Beides muß mit derjenigen Sorgfalt und Stetigkeit geschehen, daß ein Gewöhnen eintritt, d. i. das Bedürfnis nach Klarheit in Auffassung und Redeweise, und eine gesteigerte Fähigkeit dafür. — In dem Maße, wie dieses Gewöhnen gelingt, hat dasselbe die Folgewirkung, daß es in irgend einem Maße auch dem sachlichen und sprachlichen Lernen in den übrigen Lehrfächern zu gute kommt, d. i. daß auch dort das Bedürfnis und die Fähigkeit für Klarheit in Auffassung und Redeweise sich steigern.

So in der Naturkunde, — wenn die Vorzüge dieses Lehrstoffes für die Sprachbildung voll ausgenutzt werden sollen. Das alles muß schon ohnehin, nämlich um des sachlichen Lernzweckes willen, geschehen, gleichviel ob der Sprachlehrer diese bedeutende Hülfe dankbar anerkennen will oder nicht. Ob es auch besondere sprachunterrichtliche Mittel giebt, um die Vorteile der Naturkunde noch besser für die Sprachbildung auszunutzen, wird weiter unten zu überlegen sein.

Besehen wir jetzt die beiden andern sachunterrichtlichen Fächer, Religion und Geschichte (inkl. Gesellschaftskunde).

Als Geisteswissenschaften stehen sie hinsichtlich derjenigen Seite der Sprachbildung, wovon wir hier zu reden haben, hinter den Naturwissenschaften weit zurück. (Daß sie für andere Seiten der Sprachbildung wiederum sehr förderlich sind, namentlich dadurch, daß sie stärker und tiefer ins Gemütsleben eingreifen, geht uns jetzt nicht an.) Da jedoch die Deutlichkeit der Rede auch in den Geisteswissenschaften angestrebt werden soll und muß, dieselbe aber zuoberst von deutlichen Anschauungen und Begriffen abhängt: so ist klar, daß im Religions- und im Geschichtsunterricht die nämlichen drei Lehrthätigkeiten vorzunehmen sind, die vorhin bei der Naturkunde namhaft gemacht wurden. Also:

1. dem Schüler zu klaren Anschauungen und Begriffen zu verhelfen;
2. denselben zu einer deutlichen und knappen Ausdrucksweise anzuhalten; und so

3. ein Gewöhnen (Bedürfnis und Fähigkeit) in beiden Richtungen in Gang zu bringen.

Bemerk. zu 1: Da in diesen Fächern die Anschauungen nicht unmittelbar, sondern nur auf sprachlichem Wege vermittelt werden können, so weist dieses Erschwernis darauf hin, daß hier nur das beste Mittel gut genug ist, nämlich das mündliche Lehrwort. Im ersten Lehrstadium (Anschauungsoperation) ist demnach die Hülfe eines Buches schlechterdings unzulässig — (somit auch die verbesserte Form, wie die Zillersche Schule bei historischen Stoffen bisher das Lesen mit zu benutzen pflegt).*)

Bemerk. zu 2 und 3: Wegen der Schwierigkeit, womit im Gebiete der Geisteswissenschaften die Deutlichkeit der Rede zu kämpfen hat, wird der Lehrer sich hier mit mäßigen Leistungen zufrieden geben müssen. Hier, wo die Gesinnungsbildung der Hauptzweck ist, würde jedes übertriebene oder auch nur lästige Drängen auf eine äußerliche Sprachleistung sich schwer rächen, da die angeregten Gefühle ein solches Dreinfahren nicht vertragen, und um so weniger vertragen, je lebendiger sie sind. (Hört! Hört!) Um so mehr wird darum darauf gerechnet werden müssen, daß im naturkundlichen Unterricht, wo der Stoff eine solche sprachliche Schulung gut erträgt, dieselbe nicht versäumt worden ist, und dann die dort gewonnene Gewöhnung hier dem Lehrer still und unvermerkt zu Hülfe kommt. — An dieser Stelle ist über den Einfluß des naturkundlichen Unterrichts auf das Lernen im Gebiete der Geisteswissenschaften noch ein Gedanke nachzuholen, der oben mit Absicht zurückgehalten wurde. Der sprachliche Ausdruck für geistige Objekte ist schon an und für sich, ganz abgesehen von pädagogischen Gesichtspunkten, sehr abhängig vom naturkundlichen Wissen und Sprechen. Es liegt dies darin, daß alle Worte für geistige Dinge, Vorgänge und Beziehungen — alle ohne Ausnahme — hergenommen sind von Namen für sinnliche Dinge, Vorgänge und Beziehungen. Es sind also allesamt bildliche oder Gleichnisausdrücke, die ursprünglich aus der Naturkunde stammen, wie bei allen denjenigen Worten, deren Wurzel noch kenntlich ist, deutlich zu Tage liegt und in jedem guten onomatischen Wörterbuche näher ersehen werden kann. Je schärfer nun die ursprüngliche, die sinnliche Bedeutung eines Wortes aufgefaßt ist, desto richtiger wird seine abgeleitete, geistige Bedeutung erfaßt werden; und umgekehrt, je unvollkommener seine sinnliche Bedeutung erkannt ist, desto unvollkommener wird die Erkenntnis der geistigen Bedeutung sein. Kurz, was dort versäumt wird, kann hier niemals wieder

*) Vgl. meinen darauf bezüglichen Anhangsaufsatz in der Schrift: „Der didaktische Materialismus“, 3. Aufl., (Ges. Schr. II. 2.) Anhang Nr. 5.

gut gemacht werden. Rechnet man diese natürliche Abhängigkeit der Geisteswissenschaften von der Naturkunde zu der oben besprochenen pädagogischen Abhängigkeit hinzu, so wird vollends klar, wie sehr die Geisteswissenschaften und der Sprachunterricht sich selber im Licht gestanden haben, als früher — vor Comenius und noch lange nachher — die Naturkunde aus allen Schulen, höheren und niederen, verbannt war; und wie kurzsichtig diejenigen sind, welche auch heutzutage noch glauben, im Interesse jener Lehrfächer die Naturkunde wenigstens in der Volksschule vom selbständigen Betriebe ausschließen zu sollen.

Wir können jetzt überblicken, welche wichtigen Dienste die Naturkunde und die beiden andern sachunterrichtlichen Fächer (Religion und Menschenleben) für die Sprachbildung in Lessings Sinne zu leisten vermögen.

Jedes dieser Fächer leistet ein Dreifaches:

es sorgt für klare Anschauungen und Begriffe;
es übt ein deutliches Reden;
es bewirkt ein Gewöhnen in beiden Richtungen;

und das geschieht unausgesetzt durch die ganze Schulzeit hindurch. Diese sprachbildenden Hülfsdienste leisten aber die drei sachunterrichtlichen Fächer nicht auf fremde Bestellung, nicht im Auftrage des Sprachunterrichts, sondern ganz von selbst in und mit der Arbeit, die sie für ihre eigenen sachlichen Lernzwecke zu thun haben, falls sie diese ihre eigene Arbeit pflichtmäßig, nämlich pädagogisch richtig, thun.

Wir sehen also, daß die Sprachbildung einem Baume gleicht, der in den Boden des Sachunterrichts gepflanzt ist und zwar so, daß er in jedes dieser drei Gebiete — Religion, Menschenleben, Natur — je eine starke Nährwurzel hineinsenkt, jedoch die stärkste, die Pfahlwurzel, in die Naturkunde; und daß jede dieser drei Nährwurzeln drei Zweig- oder Saugwürzelchen hat. Diese drei Nährquellen sind nicht durch Menschenwitz geschaffen, sondern durch die Natur der Dinge und die Natur der Seele gegeben; sie sind da und waren da vor allem Sprachunterricht und sind ohne ihn wirksam; und wenn er da ist, so hat er an ihnen eine unentbehrliche und durch nichts zu ersetzende Hülfe. Das kann ihm auch die Litteraturgeschichte bezeugen. Die altklassischen Sprachperioden, z. B. die griechische zu Homers Zeit und die altdeutsche zur Zeit des Nibelungen-Liedes und früher, waren möglich ohne schulmäßigen Sprachunterricht; sie erwuchsen und erblühten aus den natürlichen Wurzeln der Sprachbildung.

Treten wir nunmehr an den eigentlichen Sprachunterricht heran.

Als sein Haupt-Hülfsmittel galt seither das sog. „Lesebuch“; mit Recht, denn hier erhält die Sprachbildung eine vierte Nährwurzel, deren

Boden die *belletristische* Litteratur ist. Mit diesem Teile des Sprachunterrichts haben wir es jedoch hier nicht zu thun. Wenn mein Thema von einer „Reform des Sprachunterrichts" redet, so wird angenommen, daß die Behandlung des belletristischen Lesebuches und was damit zusammenhängt (Lesen, Grammatik, Aufsatzschreiben u. s. w.) völlig in Ordnung sei. Ob es in Wahrheit so ist oder nicht ist, geht mich jetzt nicht an. Die sprachunterrichtliche „Reform", welche das Thema im Sinne hat, betrifft etwas anderes, eine Ergänzung, ein Plus. Es ist die Frage:

> Können die vorhin beschriebenen wertvollen Hülfsdienste, welche die drei sachunterrichtlichen Fächer der Sprachbildung schon von selbst leisten, nicht durch geeignete Mittel noch *gesteigert* werden?

Oder genauer ausgedrückt:

> Können die sprachbildenden Kräfte, welche in den drei sachunterrichtlichen Fächern (und insbesondere in der Naturkunde) liegen und teilweise schon von selbst wirken, nicht durch besondere Lehrmittel noch *besser* ausgenutzt werden?

Langjährige Überlegung hat mich darauf geführt, daß es in der That solche Mittel giebt; ihr Erfolg ist auch bereits durch längere praktische Erfahrung bewiesen. Nach meiner Taxe darf man sagen, daß der Sprachbildungsgewinn, den die drei sachunterrichtlichen Fächer bei rechtem Betrieb schon von selbst leisten, durch Anwendung jener besonderen Hülfsmittel auf mehr als das *Doppelte* gesteigert wird und zwar nicht bloß hinsichtlich der Lessingschen Kardinaltugend des Stils, sondern auch für alle übrigen Seiten der Sprachbildung. Überdies kommen diese Hülfsmittel auch dem sachlichen Lernen in allen drei Gebieten zu gute und nicht minder dem belletristischen Lesebuch in seinen eigenartigen Zwecken.

Welches sind nun diese besonderen Hülfs-Lehrmittel?

Es sind ihrer *drei*, genauer gesagt: dreierlei. Ich nenne sie in aufsteigender, d. i. den Grad ihrer Wichtigkeit andeutender, Reihenfolge.

1. Ein sachlich-onomatisches *Wörterheft*, das im Verfolg der Schulzeit vom Schüler selbst geschrieben wird und nicht minder notwendig ist als das Aufsatzheft.

2. Für jedes der drei sachunterrichtlichen Fächer (Religion, Menschenleben, Natur) ein *Fragebüchlein* (Wiederholungs- und Aufgabenbuch, Repetitorium, Enchiridion oder wie man es sonst nennen will), — also insgesamt ihrer drei.

3. Für jedes der drei sachunterrichtlichen Fächer ein (fachwissenschaftliches) *Lesebuch*, das sich den zu behandelnden sachlichen Lektionen genau anschließt, also insgesamt wieder ihrer drei.

In der nachfolgenden Schrift ist von diesen dreierlei Hülfsmitteln näher die Rede, insbesondere von dem Lesebuche. Hier nur ein paar kurze Bemerkungen.

Bemerk. zu 1: Im „Wörterheft" sollen die im Unterricht vorgekommenen (wichtigeren) Ausdrücke verzeichnet werden, welche dem Schüler erklärt werden mußten. Die Erklärung, sei es durch synonymische Worte oder durch kurze Umschreibung, wird beigefügt. Auf den unteren Stufen, wo die Schüler noch nicht schreibfähig genug sind, führt der Lehrer dieses Verzeichnis für sich; es ist dies nötig, — einmal damit er sich gegenwärtig halte, welche Wörter den Schülern bereits bekannt sind, und zum andern, damit der nachfolgende Lehrer den Stand der Klasse in diesem Punkte kennen lernen kann. — Von Zeit zu Zeit muß eine Prüfung vorgenommen werden, ob den Schülern die Erklärungen noch geläufig sind.

Bemerk. zu 2: Die drei „Fragebüchlein" (Repetitorien) stehen zunächst im Dienst des sachlichen Lernens. Sie sind ein Hülfsmittel zum Wiederholen und abschließenden Reproduzieren der vorgeführten Lektion, — sei es zur mündlichen Beantwortung, oder zur schriftlichen (Aufsatz), oder zur meditationsmäßigen Vorbereitung zu Hause. Sie setzen voraus, daß erst ein Wiederholen der Lektion durch freies Abfragen des Lehrers voraufgegangen sei, ebenso ein Lesen der Lektion (s. Nr. 3). Die mündliche und schriftliche Wiederholung und Erprobung des sachlich Gelernten an der Hand des Frageheftes ist aber zugleich eine vortreffliche Sprachübung, namentlich auch hinsichtlich der Deutlichkeit des Ausdrucks, da dieselbe nur in Verbindung mit dem Sachunterricht sich gewinnen läßt.

Jedenfalls bedarf die Oberstufe für jeden Zweig des Sachunterrichts ein solches Frageheft. Ob ein derartiges Hülfsmittel auch schon auf der Mittelstufe zweckmäßig wäre, bleibe hier eine offene Frage.

Als ich seiner Zeit dem jüngst verstorbenen Prof. Dr. Fabri das Repetitorium der Gesellschaftskunde übersandt hatte, bemerkte er in seiner Antwort: es sei schade, daß ich für meine sachunterrichtlichen Fragehefte den fremden Namen „Repetitorium" oder „Enchiridion" gewählt habe; sie sollten lieber „Katechismus" (der Gesellschaftskunde, der biblischen Geschichte u. s. w.) heißen. Diese Bemerkung freute mich nicht wenig: Dr. Fabri hatte mir das Wort aus dem Munde genommen; nur aus gewissen naheliegenden Rücksichten hatte ich den volkstümlicheren Namen nicht nehmen wollen. Beim Frageheft der biblischen Geschichte war dagegen der Titel „Enchiridion" (nach Luthers Vorgang) gerade deshalb gewählt worden, um dadurch an den volkstümlicheren Namen wenigstens zu erinnern. In Fabris Bemerkung liegt übrigens nebenbei auch die

Anerkennung meiner alten Ansicht, daß jeder Katechismus eigentlich nur Fragen, aber keine Antworten, enthalten sollte.

Bemerk. zu 3: Obwohl diese Lesebücher (für biblische Geschichte, vaterländische Geschichte, Naturkunde) dem Stoffe nach zum Sachunterrichte gehören, so müssen sie doch vornehmlich als sprachunterrichtliche Hülfsmittel verstanden werden. Hätte man bloß das sachliche Lernen im Sinne, dann ließe sich in der Naturkunde auf der Oberstufe einer vielklassigen Schule ein solches Lesebuch allenfalls entbehren, — allein, wie gesagt, auch in der Naturkunde bloß auf der Oberstufe und nur bei vielklassigen Schulen; auf den unteren Stufen aber auch bei diesen Schulen nicht, und in den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern auf allen Stufen nicht. So steht es um die Bedeutung dieser Lesebücher für den sachlichen Lernzweck; doch bleibt beim sachlichen Lernen, weil es sich vor allem um ein anschaulich klares Auffassen handelt, doch immer das mündliche Lehrwort die Hauptsache und muß die Hauptarbeit thun. Gilt es aber, die im Sachunterricht liegende Sprachbildungskraft voll auszunutzen, dann sind jene Lesebücher gerade das einflußreichste Hülfsmittel, — einflußreicher als Wörterheft und Fragebücher, und zwar gerade auch in der für diesen Zweck so wichtigen Naturkunde. Es gehört im Grunde kein langes Überlegen dazu, um das einzusehen. Man braucht sich nur die zwei Fragen vorzulegen:

erstlich, wie sollen die Schüler die fachmäßig deutliche und doch knappe Redeweise zu Gehör bekommen?

zum andern, wie soll ihnen diese Redeweise zu eigen und geläufig gemacht werden?

Was die erste Frage betrifft, so ist nicht einmal das vielvermögende mündliche Lehrwort imstande, diese Forderung vollständig zu erfüllen. Denn weil dasselbe die Aufgabe hat, ein möglichst anschauliches Auffassen der Sache zu ermitteln, so muß es durchweg weit umständlicher und ausführlicher sein, als die ausführlichste Buchdarstellung es sein könnte; auch müssen zu demselben Zweck vielfach synonyme Ausdrücke mit herangezogen werden. Diese Redeweise deckt sich also gar nicht mit der streng fachmäßigen, die zugleich knapp sein muß; höchstens könnte es in der Naturkunde annähernd der Fall sein. So bekommt der Schüler wohl eine verständliche Sprache zu hören, aber nicht eine solche, welche im fachwissenschaftlichen Sinne musterhaft heißt. Und ob auch die streng fachmäßigen Formen mit untergelaufen wären, so würde der Schüler sie doch nicht als solche herausgemerkt haben. Nun tritt aber auch ein direktes Hindernis auf. Beim ersten Wiederholen der Lektion auf freie Fragen bekommt er dann die Sprache seiner Mitschüler zu hören, die vollends

kein Muster einer fachmäßig genauen Redeweise sein dürfte; ja, es liegt die Gefahr nahe, daß sich ihm mehr unvollkommene als tadelfreie Formen aufdrängen. Überdies kann der einzelne Schüler nur selten zum Sprechen kommen. So die Lage der Dinge. Wie soll nun die fachmäßig musterhafte Darstellung den Schülern zu Gesicht und Gehör gebracht werden — wenn nicht durch ein Buch? und wie überhaupt sicherer als durch ein Buch? So weist also schon das erste Erfordernis — das zu Gehör bringen — auf die Unentbehrlichkeit sachunterrichtlicher Lesebücher hin und zwar, wohlgemerkt, für alle Stufen, also auch für die unteren.

Erwägen wir jetzt die zweite Frage, wie die fachmäßig musterhafte Redeweise den Schülern zu eigen und geläufig gemacht werden kann. Wie man sofort sieht, liegt hier der Schwerpunkt der ganzen Aufgabe. Wer darüber noch nicht nachgedacht hat, der hat überhaupt keinen Beruf, bei diesem Problem mitzusprechen; und wer keinen Rat weiß, wenigstens keinen sicheren, dessen Meinung wird ebenfalls niemand zu hören begehren. Es giebt aber in der That ein zweckdienliches, sicheres Mittel, aber auch nur ein einziges, und dieses Mittel heißt: sachunterrichtliche Lesebücher. Ein solches Buch ist jedoch nur Hülfsfaktor; der Hauptfaktor heißt arbeiten, und die Arbeit heißt Lesen. Was bedeutet nun hier dieses Lesen? Es bedeutet ein dreifaches Einprägen der mustergültigen Sprachformen: es prägt dieselbe ein durchs Gesicht, durchs Gehör und bringt sie in den Mund. Die beiden ersten Einprägungsweisen sind beim Lesen auch dann in Thätigkeit, wenn der einzelne Schüler selber nicht an der Reihe ist; alle drei geschehen, wenn er die Lektion zu Hause laut durchliest. Da sieht man, welche Wichtigkeit das Lesen für die Sprachbildung besitzt. Die übrigen sprachlichen Übungen, welche außerdem noch auftreten — das mündliche Reden und Aufsatzschreiben — sind zwar einerseits notwendige Hülfen, allein sie müssen andrerseits auch verstanden werden als Prüfungen, ob das Lesen seine Schuldigkeit gethan hat; denn wo dieses nicht vorarbeitet, da werden jene nicht viel leisten.

Doch in der Bedeutsamkeit dieses Lesens für die Sprachbildung will noch ein anderer Umstand beachtet sein. Es ist merkwürdig, wie oft die Natur der Dinge von selbst dem menschlichen Überlegen in die Hände arbeitet, wenn man ein Auge dafür hat. Davon werden wir auch hier ein Beispiel finden. Oben sagte ich: handelte es sich bloß um das sachliche Lernen, so könnte auf der Oberstufe vielklassiger Schulen in der Naturkunde ein solches Lesebuch allenfalls entbehrt werden. Es liegt nun die Frage nahe: wenn dem so sei, ob denn hier (auf der Oberstufe vielklassiger Schulen), wo die sachlichen Lernstoffe sich häufen, dem Lesen

sachunterrichtlicher Stücke so viel Zeit gewidmet werden dürfe, als es um der Sprachbildung willen wünschenswert sein möchte; oder genauer gesagt: ob hier um der Sprachbildung willen dem sachlichen Lernen so viel Zeit abgebrochen werden dürfe. Mit diesem Bedenken braucht sich niemand zu quälen, wenn er an einer andern Stelle, nämlich auf den unteren Stufen, thun will, was die Natur der Dinge ihm anrät. Auf diesen Stufen muß nämlich ohnehin, um des gesamten Lernzwecks willen, das Lesen tüchtig geübt werden: auf der untersten Stufe vornehmlich um der äußeren Fertigkeit willen; und auf der Mittelstufe, um immer mehr in die richtige Betonung einzuführen. Hier kann also nicht leicht zu viel Zeit auf die Leseübung verwandt werden. Überdies hat das häufigere Lesen für diese Schüler auch nichts von Langeweile an sich, da es für sie eine wirkliche Lernarbeit ist, die alle Achtsamkeit in Anspruch nimmt. Was für günstige Umstände, wenn die Schule sie zu benutzen versteht! Nehmen wir nun an, im Lehrplane der Schule seien von unten auf alle drei sachunterrichtlichen Fächer (Religion, Menschenleben, Naturkunde) angemessen vertreten, und nach Absolvierung der Fibel besäßen die Schüler außer dem belletristischen Lesebuche auch noch ein zweites Lesebuch, das sich genau an die dreierlei sachunterrichtlichen Lektionen anschließt.*) Nun beachte man, wie sehr hier die Nötigung zur fleißigen Leseübung dem Bedürfnis des sachlichen Lernens entgegenkommt: denn je mehr Gewinn die Lesefertigkeit aus dem fleißigen Gebrauch des sachunterrichtlichen Wiederholungs-Lesebuchs zieht, desto größer wird auch der Gewinn im sachlichen Lernen. Und man beachte umgekehrt, wie vorteilhaft die Nötigung zum sachlichen Lernen dem Bedürfnis der fleißigen Leseübung entgegenkommt: denn der Lesestoff ist jetzt nicht mehr lediglich der des belletristischen Lesebuches, sondern ein viel mannigfaltigerer, und so wird die Leseübung beträchtlich interessanter. Man beachte ferner, daß bei einem sachunterrichtlichen Lesestücke, weil der Inhalt vorher mündlich behandelt ist, die Sachen wie die Ausdrücke den Schülern völlig verständlich sind, mithin das Lesen nicht mehr (wie bei belletristischen Stücken) durch allerlei Erklärungen aufgehalten wird, sondern sich ganz den Zwecken einer Leseübung widmen kann. Man beachte endlich, daß bei solchem fleißigen Gebrauch des dreifachen Sach-Lesebuches nicht nur die Lesefertigkeit und das sachliche Wissen in die Wette gewinnen, sondern durch dieses

*) Ob dieses dreiteilige sachunterrichtliche Lesebuch mit dem belletristischen zusammengebunden wird, ist gleichgültig. Auf jeden Fall sind es zweierlei Bücher mit zwei verschiedenen Zwecken, müssen also auch verschiedene Titel haben, und das sachunterrichtliche Lesebuch ist mindestens ebenso notwendig wie das belletristische, — was freilich die meisten Schuloberen bisher noch nicht haben einsehen können.

Lesen auch die sachmäßig-musterhafte Redeweise den Schülern in einem Grade zu eigen und geläufig wird, wie es durch kein anderes Mittel möglich ist, und zwar schon auf den unteren Stufen. — Wer diese von der Natur der Dinge gewiesenen zahlreichen Vorteile des sachunterrichtlichen Lesebuches für nichts achtet, von dessen pädagogischem Verstande weiß ich mir keinen Begriff zu machen. Sind aber diese Vorteile auf der Unter- und Mittelstufe gebührend ausgenutzt, dann werden die Schüler ein solches Maß von Sprachgewandtheit und Korrektheit gewonnen haben, daß auf der Oberstufe die drei Sach-Lesebücher nur so weit benutzt zu werden brauchen, als es auch dem sachlichen Lernen wirklich zu gute kommt. Damit ist das obige Bedenken, auf der Oberstufe möchte um der Sprachbildung willen dem Sachlernen die Zeit verkürzt werden, von selbst erledigt.

Gegründete Einwendungen können somit wider die von mir geforderten Sach-Lesebücher nicht erhoben werden, — weder von seiten des sprachlichen Lernzwecks, noch von seiten des sachlichen. Auf der Seite der Sprachbildung ist auch der durch diese Bücher zu erzielende Gewinn so kolossal, so augenfällig, daß er schlechterdings nicht verkannt werden kann. Nichtsdestoweniger stößt mein Vorschlag zur Zeit auf ein Hindernis und zwar auf der Seite des Sachunterrichts. Ein eigentliches Bedenken ist es nicht, sondern nur ein altes, traditionell eingelebtes Vorurteil.

Diesem müssen wir noch einige Worte widmen.

Bekanntlich halten manche Lehrer, so wie die meisten akademisch-gebildeten Schuloberen bei den beiden sog. „realistischen" Fächern (Geschichte und Naturkunde) behufs des sachlichen Lernens einen kurzen, auszugartigen Leitfaden für ausreichend. Aber sonderbar, — beim dritten sachunterrichtlichen Fache, bei der biblischen Geschichte, finden diese nämlichen Schuloberen samt ihrem Lehreranhange ein wirkliches Lesebuch (Historienbuch) für nötig. Diese Ungleichheit im Lehrverfahren bei gleichartigen Fächern, die schon Ratich und Comenius verurteilt hatten, spricht nicht für die konsequente Durchbildung ihrer Ansicht. Doch an diesem einen Widerspruch hat man noch nicht genug. In den drei- und mehrklassigen Schulen halten jene Schulbehörden einen Realien-Leitfaden für nützlich, in den ein- und zweiklassigen Schulen hingegen für überflüssig. Also in den günstigeren Verhältnissen soll ein Wiederholungsbuch rätlich sein, in den weniger günstigen soll dasselbe unnötig sein. Das klingt doch gerade so, wie wenn jemand sagte: wer gesunde und starke Beine hat, mag sich beim Marschieren eines stützenden Stockes bedienen; der Schwächliche oder Lahme dagegen bedarf einer solchen Stütze durchaus nicht, sie

muß ihm verboten werden. Merkwürdige Logik! Die meinige schließt gerade umgekehrt. Ist in vielklassigen Schulen ein Wiederholungsbuch in der That nützlich, dann muß es in wenigklassigen Schulen zweimal nötig sein; ist es dagegen in den wenigklassigen Schulen überflüssig, dann muß es in vielklassigen Schulen zweimal überflüssig sein. Entweder — Oder. Mich dünkt, wenn jene akademisch-gebildeten Schuloberen früher etliche Jahre lang an einer ein- und zweiklassigen Volksschule gearbeitet hätten, so würden sie eine andere Logik gewonnen haben oder wenigstens mehr Mitgefühl für die schwierige und dazu unnötig beschwerte Lage der Lehrer an diesen Schulen. Doch auch an den zwei Widersprüchen ist's noch nicht genug. Die Schulbehörde gestattet auch bei den vielklassigen Schulen den Gebrauch eines Wiederholungs-Leitfadens bloß auf der Oberstufe. Für die Mittelstufe weiß man keinen Rat, wie man für die ein- und zweiklassigen Schulen keinen Rat weiß; und damit soll die Sache erledigt sein. Mit einer derartigen methodischen Ansicht, die mit solchen Widersprüchen und eingestandenen Ratlosigkeiten behaftet ist und dabei keinerlei Unruhe fühlt, nun meinerseits darüber zu disputieren, ob ein auszugartiger Leitfaden wenigstens auf der Oberstufe vielklassiger Schulen ausreichend sei oder nicht, — dazu habe ich keine Zeit und, offen gestanden, auch keine Lust. Unter Verweisung auf die nachstehende Schrift sei hier nur einfach konstatiert: meine methodische Theorie leidet weder an Selbstwidersprüchen, noch an Ratlosigkeiten; sie weiß auch Rat für die ein- und zweiklassigen Schulen, dazu für die Mittelstufe und selbst für die Unterstufe. Das von mir vorgeschlagene Realien-Lesebuch schafft allen Schulen das, was sie bedürfen, den wenigklassigen wie den vielklassigen, und dazu allen Stufen, den unteren wie den oberen. Nun möge jemand ein Wiederholungs-Hülfsmittel nennen, das allen diesen Schulen und allen diesen Stufen — aber eben allen — besser dient als das von mir vorgeschlagene: dann wollen wir weiter darüber reden.*)

Vergessen wir aber einmal für einen Augenblick, daß die Leitfaden-Methode an mehreren Selbstwidersprüchen krankt; vergessen wir ferner,

*) In jüngster Zeit sind auch etliche aufgetreten, welche im Realunterricht sogar einen kurzen Leitfaden für überflüssig halten und sich auf die Entdeckung dieses wohlfeileren Weges etwas zu gute thun. Gleichwohl protestieren auch sie nicht gegen das biblische Historien-Lesebuch und machen sich daher einer noch größeren Inkonsequenz schuldig als jene. Mögen sie erst mit den Leitfaden-Anhängern sich auseinandersetzen oder dieselben bekehren, und zugleich die Lehrer der ein- und zweiklassigen Schulen zufrieden stellen; bis dahin liegt für mich kein Anlaß vor, mich mit ihnen zu befassen.

daß sie weder für die ein- und zweiklassigen Schulen, noch für die Mittel- und Unterstufe Rat weiß, auch bisher für die Notlage der wenigklassigen Schulen kein Herz gezeigt hat; nehmen wir vielmehr in Gedanken an: soweit es sich bloß um den sachlichen Lernzweck handele, wäre in allen Schulen ein kurzer Leitfaden als Wiederholungsbuch wirklich zweckmäßig und ausreichend. Nun handelt es sich aber doch auch um die Sprachbildung, und dabei namentlich darum, daß zu diesem Zwecke auch die sprachbildende Kraft der sachunterrichtlichen Stoffe voll ausgenutzt werde, und weiter darum, wie der Zeitverlust, den der Sprachunterricht durch Einführung der Realien erlitten hat, ersetzt werden könne. Die Leitfaden-Anhänger und die mit ihnen gleichdenkenden Schuloberen müssen also auch für diese sprachunterrichtlichen Aufgaben ihr beliebtes kompendiarisches Wiederholungsbuch für ausreichend halten. Ich bestreite das aber so rund und entschieden, wie irgend etwas bestritten werden kann, und bestreite es schon für ihr eigenes Sprachbildungsziel, das beträchtlich niedriger ist als das meinige, — und bestreite es schon allein hinsichtlich der zu wünschenden Lesefertigkeit, geschweige hinsichtlich der übrigen Seiten der Sprachbildung.

Denken wir z. B. bloß an die nötige Leseübung. Dann frage ich erstlich: ist denn ein auszugartiger, trockener und langweiliger Leitfaden ein Lesebuch? Offenbar ebensowenig, als eine Weste schon ein Rock ist, und als ein fischnetzartiges Gewebe ein brauchbares Zeug für ein wärmendes Kleid sein würde. Vielleicht wollen die Leitfaden-Vertreter sich darauf berufen, daß sie zu diesem Zwecke die sog. „realistischen“ Stücke des belletristischen Lesebuches benutzten. Ganz wohl; sie vergessen aber, daß dies bei mir ebenfalls geschieht, mithin auch in diesem Betracht der Vorteil, das Plus, auf meiner Seite steht. — Ich frage weiter: wo wollen sie Ersatz für den Zeitverlust finden, den die Lesestunden durch die Realien erlitten haben? Und dann: wie wollen sie den Mittel- und Unterstufen und vollends den ein- und zweiklassigen Schulen Rat schaffen, denen ein besonderes und geeignetes Wiederholungsbuch im Realunterricht versagt ist, und die darum hinsichtlich des sachlichen Lernens wie hinsichtlich der Sprachschulung unter doppelter Beschwernis leiden? Diese Beschwernisse ignorieren, heißt doch nicht Rat schaffen. — Steht es nun schon bei dem einen Punkte, beim Lesen, so übel unter der Leitfaden-Herrschaft, wie viel mehr, wenn auch die übrigen sprachunterrichtlichen Aufgaben hinzukommen.

Zum Überfluß läuft auf der gegnerischen Seite auch hinsichtlich der sog. realistischen Stücke des belletristischen Lesebuches ein Irrtum mit um. Er hängt mit einer verkehrten Schätzung des belletristischen Lesebuches überhaupt zusammen. Wer die drei sachunterrichtlichen Lese-

bücher ersetzen zu können meint durch die realistischen Stücke des sprachlichen Lesebuches, der schielt nicht bloß mit einem Auge, sondern mit beiden; denn er kennt weder die Eigenart des fachwissenschaftlichen Stils recht, noch die des belletristischen. Die sachunterrichtlichen Lesebücher vertreten die fachwissenschaftliche Litteratur; das sprachliche Lesebuch vertritt die belletristische. Nun kann doch behufs der Sprachbildung die fachwissenschaftliche Litteratur ebensowenig die belletristische ersetzen, als umgekehrt die belletristische Litteratur die fachwissenschaftliche ersetzen kann: denn wäre jenes der Fall, so würde das belletristische Lesebuch überflüssig sein, was doch niemand glauben wird; und wäre das andere der Fall, so würden die sachunterrichtlichen Lesebücher überflüssig sein. Sie sind aber eben beide nötig, wie meine obigen Auseinandersetzungen dargethan haben. So viel steht demnach fest. — Ob sie aber darum gleichwertig sind, oder etwa dem belletristischen Lesebuche der Vorrang gebührt? Lessing giebt als oberstes Kennzeichen des guten Stils die Deutlichkeit an und zwar für jede Art der Litteratur, also auch für die belletristische. Die Kürze ist dabei mitzudenken, insofern diejenige Deutlichkeit am höchsten steht, welche der wenigsten Worte bedarf. Hat nun Lessing recht, dann sind unzweifelhaft die sachunterrichtlichen Lesebücher das unentbehrlichste und beste Lehrhülfsmittel für diesen Kardinalzweck. Das belletristische Lesebuch hat in diesem Betracht nur eine untergeordnete Bedeutung. Warum?

Zum ersten: das nächste Erfordernis zum deutlichen Reden besteht, wie wir wissen, in klaren Anschauungen und Begriffen. Sollen diese bei einem belletristischen Lesestücke gewonnen werden, dann müßte sein Inhalt gerade so wie eine sachunterrichtliche Lektion behandelt, nämlich vor dem Lesen durch das mündliche Lehrwort anschaulich vorgeführt werden. Bekanntlich thut das aber die übliche Methode nicht, sondern man begnügt sich damit, inmitten des Lesens die benötigten sachlichen und sprachlichen Erläuterungen kurz einzuflechten. Wie können nun hier so klare Anschauungen und Begriffe erworben werden, als es bei einer sachunterrichtlichen Lektion der Fall ist? Nur diejenigen Lesestücke, deren Inhalt vorher streng nach der Weise der sachunterrichtlichen Stoffe behandelt worden wäre — was ich bei Stücken wichtigeren Inhaltes auch immer geraten habe — nur diese würden den sachunterrichtlichen Lektionen an sprachbildendem Werte gleichstehen; alle übrigen sind minderwertig. — Zweitens: da die Belletristik auch die anderen Seiten des sprachlich Schönen darstellen will, so pflegen Deutlichkeit und Kürze darunter zu leiden und kommen meistens nur bei Autoren ersten Ranges (Goethe u. s. w.) zu ihrem Recht. (Vgl. die oben mitgeteilten Beobachtungen.) — Drittens:

die derzeitige Belletristik inkl. Redekunst wird noch vielfach von Geschmacksverirrungen beherrscht; soweit dies der Fall ist, wirkt sie mehr hinderlich als förderlich. — Viertens endlich sieht sich die Leseübung beim belletristischen Lesebuche dadurch aufgehalten, daß so viele sachliche und sprachliche Erläuterungen nötig sind, während bei den sachunterrichtlichen Lesebüchern dieses Hemmnis wegfällt. — So muß demnach weiter als ausgemacht gelten, daß für die Sprachbildung im Lessingschen Sinne nicht dem belletristischen Lesebuche, sondern den drei sachunterrichtlichen die erste Stelle gebührt.

In Summa: Beim Gebrauch eines bloßen Leitfadens im Realunterricht ist für die Sprachbildung bei weitem nicht ausreichend gesorgt, — ungerechnet, daß die unteren Stufen so wie die einklassigen Schulen sich ohne ein besonderes Wiederholungsbuch behelfen müssen. So steht die Sache, auch wenn bloß die bisher üblichen sprachlichen Lernziele maßgebend sein sollen. Meine Vorschläge haben aber ein beträchtlich höheres Ziel der Sprachschulung im Auge. Soll nun dieses höhere Ziel gelten, dann ist vollends klar, daß die Sach-Lesebücher nicht ersetzt werden können durch kurze, kompendiarische Leitfäden mit ihrer trockenen, verstümmelten Redeweise, und noch weniger, wie die Schulbehörde bei den unteren Stufen und bei den wenigklassigen Schulen wähnt, bloß durch eine — leere Stelle.

Die vorstehenden Mitteilungen und Auseinandersetzungen hatten den Zweck, meine praktischen Reformvorschläge, insbesondere das Realien-Lesebuch, noch etwas genauer zu begründen, als es in der Schrift geschehen war. Ist dieser Zweck wirklich erreicht, so werden sie hoffentlich auch dazu beitragen, die mehrfachen Mißverständnisse wegzuschaffen, welche in den bisherigen Verhandlungen über diese Streitsache mitgespielt und die Verständigung aufgehalten haben. Dieser Mißverständnisse waren, wie früher erwähnt, vornehmlich zwei:

Erstlich wurde verkannt, daß der Schwerpunkt meiner Schrift nicht in den praktischen Vorschlägen, sondern in neuen theoretischen Grundsätzen und Zielsetzungen liegt; daß mithin die vorgeschlagenen Hülfsmittel nur nach diesen neuen Zielen beurteilt werden können, und sonach die Kritik sich auf diese Ziele und die dahinterstehenden principiellen Erwägungen zu richten hat.

Zum andern wurde anscheinend angenommen, meine Vorschläge hätten in erster Linie eine Reform des Realunterrichts und erst in zweiter Linie eine Reform des Sprachunterrichts im Auge, — während es sich gerade umgekehrt verhält.

Vielleicht war das erste Mißverständnis nur eine Folge des zweiten. Sollte meine Schrift an diesen Irrungen mit schuld gewesen sein, so haben hoffentlich die vorstehenden Ergänzungen diesen Fehler wieder gut gemacht. Zu demselben Zwecke möchte auch die nachstehende Bemerkung noch dienen.

Wie der Leser gesehen hat, gingen meine ursprünglichen Gedanken ausschließlich vom Sprachunterricht aus; die vorgeschlagenen Mittel konnten daher vornehmlich nur dieses Lehrfach im Auge haben. Die Beobachtungen hatten darauf geführt, daß im Sprachunterricht eine Reform nötig sei, und die weiteren Überlegungen hatten ergeben, daß diese Reform nur mit Hülfe der sachunterrichtlichen Fächer möglich sei. Die Hülfsleistung, welche vom Sachunterricht gewünscht wurde, war jedoch keine fremde Zumutung, sondern etwas, was dieser ohnehin thun muß, wenn er seinen eigenen Lernzwecken recht dienen will. Zwar ist das, was ich dieserhalb fordere (Wörterheft, Fragebuch, Lesebuch), in der gangbaren Praxis meistens nicht in Übung; allein es tritt darum doch keineswegs mit der im Sachunterricht geltenden methodischen Theorie in Konflikt — im Gegenteil, die vorgeschlagenen neuen Lehrübungen sind in meinen Augen nur eine Konsequenz der allgemein anerkannten methodischen Grundsätze. So war wenigstens meine Ansicht. Im strengen Sinne hätte ich also eigentlich nicht von einer „Reform“ des Realunterrichts reden dürfen, da mit diesem Ausdrucke nicht lediglich eine Hebung der nachhinkenden Praxis, sondern vielmehr eine Verbesserung der wegweisenden Theorie bezeichnet zu werden pflegt. Warum ich dennoch geglaubt habe, von einer „Reform“ des Realunterrichts sprechen zu dürfen, wird sich im Verfolg zeigen.

Anders verhielt es sich beim Sprachunterricht. Hier hatte meine Schrift in der That eine Reform der gangbaren methodischen Theorie im Sinne und damit selbstverständlich auch der üblichen Praxis. Psychologische Studien und andere Beobachtungen hatten mich zu einer Ansicht von dem Wesen und den Wegen der Sprachbildung geführt, welche von der bisherigen und namentlich in den höheren Schulen herrschenden beträchtlich abweicht. Der Hauptunterschied tritt darin zu Tage, daß ich zwar für die eigentlichen Sprachstunden das belletristische Lesebuch ebenfalls als das centrale Lehrmittel anerkenne, im übrigen aber glaube, daß die wirksamsten und unentbehrlichsten Nährquellen der Sprachbildung nicht in der belletristischen Litteratur, sondern in den drei sachunterrichtlichen Stoffen und ihrer Litteratur liegen. Damit hängt dann der weitere Unterschied zusammen, daß nach meiner Ansicht die Sprachschulung sich höhere bezw. andere Ziele stecken muß als bisher und zwar rundum: in der Lesefertigkeit, im Lese-Verständnis, im sachgemäßen Reden und

im Aufsatzschreiben. Nun waren aber die diesen gesteigerten Zielen entsprechenden neuen Lern-Hülfsmittel (Lesebuch, Fragebuch und Wörterheft) innerhalb des eigentlichen Sprachunterrichts nicht zu haben, sondern nur im Sachunterricht; woraus dann für die praktische Ausführung die weitere Konsequenz sich ergiebt, daß die betreffenden Lehrübungen zum Teil auch in den sachunterrichtlichen Stunden vorgenommen werden mußten. Bei den sog. Realfächern deutet der Name des wichtigsten Hülfsmittels (Realien-Lesebuch) diese Doppelstellung auch an: der Hauptname „Lesebuch" weist darauf hin, daß sein Hauptzweck auf der Seite der Sprachbildung liegt; während der Beiname sagt, daß der Stoff den beiden Realfächern angehört und somit das Buch auch dort etwas zu thun hat.

Hätte nun der Titel meiner Schrift nur von einer „Reform des Sprachunterrichts" geredet, während doch auch bestimmte Hülfen und Änderungen im Realunterricht gefordert wurden, so mußte ich befürchten, daß manche Leser ob dieser letzteren Forderung stutzen würden und namentlich manche Freunde des Realunterrichts denken möchten, diesen Fächern solle eine ihnen fremde Arbeit aufgedrängt werden. Um diesem Mißverständnis vorzubeugen, entschloß ich mich, frischweg auch von einer Reform des Realunterrichts zu reden.

Aber auch noch eine andere Besorgnis drängte dahin. Kein Lehrgegenstand fühlt sich in seiner methodischen Theorie so sicher als der Sprachunterricht, namentlich seitdem durch Kellners, Magers, Wackernagels, Ottos u. a. Verdienst das übermäßige Grammatisieren eingeschränkt und dafür das belletristische Lesebuch in den Mittelpunkt gestellt worden war, und nun die Volksschulen sich mit den höheren Schulen in einem Gleise wußten. Wehe dem, der es wagen wollte, dieses Sicherheitsgefühl in seiner Ruhe zu stören! Gleichwohl war ich im Begriff, ein solcher Störenfried zu werden. Meine Forderung, daß für die Sprachbildung drei neue Lern-Hülfsmittel nötig seien, und daß schon allein die sachunterrichtlichen Lesebücher mindestens ebenso nötig seien als das belletristische Lesebuch, mußte der herrschenden Sprachmethodik stark in die Parade fahren. Dazu kamen noch mehrere Einzelketzereien. So die Behauptung: der Begriff und die übliche Einteilung des sprachlichen Lesebuches bedürften einer Revision; sodann die andere: der Wert der belletristischen Litteratur für die schulmäßige Sprachbildung werde überschätzt resp. verkehrt geschätzt; drittens: man möge die Grammatik noch mehr ermäßigen und dafür mehr Onomatik treiben. Ich mußte darum darauf gefaßt sein, daß von seiten der herrschenden Sprachmethodik sich anfänglich vielfach ein lebhafter Widerspruch erheben werde. Darin lag auch nichts Schlimmes; im Gegenteil, denn ohne Durchsprechen kommt die Wahrheit

weder völlig an den Tag, noch kann sie bis zu den abgelegenen Stellen durchdringen. Allein bei dem vielerlei Neuen, was meine Schrift zur Sprache brachte, war zu besorgen, daß das Streiten — wie es nur zu häufig zu geschehen pflegt — sich auf Nebensächliches werfen und darüber mein Hauptanliegen in Vergessenheit geraten werde. Um diesem Mißverlauf des sprachmethodischen Disputierens vorzubeugen, schien es mir ratsam, von vornherein die Freunde des Realunterrichts mit ins Interesse zu ziehen, damit sie darüber wachen möchten, daß die Hauptsachen, die auch den Realien zu gute kommen sollten, nicht aus dem Auge verloren würden. Darum entschloß ich mich denn, auch auf dem Titel schon ausdrücklich von einer Reform des Realunterrichts zu reden. War hier der Ausdruck „Reform" auch insofern nicht zutreffend, als ich annahm, daß die geltende Methodik der einzelnen Realfächer im wesentlichen mit meiner eigenen Ansicht übereinstimme, so lag doch andrerseits auch eine bestimmte Berechtigung dazu vor. Es giebt eine Instanz, die über der Methodik der Einzelfächer steht: es ist die Theorie des Lehrplans. Meine Schrift macht nun aus der Theorie des Lehrplans den Grundsatz geltend: in der Erziehungsschule müssen die Lehrfächer insgesamt ein Geglieder, einen Organismus bilden, wo ein Glied der andern bedarf und eins den andern nützt; die einzelnen Lehrgegenstände sind demnach zwar selbständig, aber nicht isoliert zu betreiben, sondern vielmehr so, daß sie einander mit ihrer eigentümlichen Gabe dienen können; das gilt vor allen Dingen vom Sachunterricht und Sprachunterricht. Zu den Grundsätzen, auf welche sich meine praktischen Vorschläge stützen, gehört auch dieser. Von der gangbaren Methodik wird derselbe aber bei weitem noch nicht allgemein anerkannt, am wenigsten von den Seminaren und von den behördlichen Lehrvorschriften. Insofern war ich also in der That wohlberechtigt, auf dem Titel meiner Schrift auch ausdrücklich von einer „Reform" des Realunterrichts zu sprechen.

Noch eine dritte Erwägung drängte dahin. Sie hatte gerade das Interesse der Realien im Auge, insbesondere dies, daß diese Fächer allgemein als vollberechtigt, als notwendig anerkannt werden möchten. Bekanntlich hat der Realunterricht unter den Schuloberen, Geistlichen und anderen einflußreichen Personen noch viele Gegner. Es sind dies namentlich die Anhänger der früheren Regulative; doch gehören auch manche dazu, die im Religionsunterricht keineswegs mit den Regulativen einverstanden waren. Sie erkennen für die höheren Schulen den Realunterricht zwar an, bestreiten aber seine Berechtigung in der Volksschule, unter Berufung auf den Grundsatz: non multa sed multum, und halten die Einführung desselben durch die „Allgemeinen Bestimmungen" nicht für eine Wohlthat.

Sie behaupten: die bisherigen Lehrgegenstände, die doch nötiger seien als die Realien — wie auch die „Allgemeinen Bestimmungen" anerkennten, da sie die Realien erst nach denselben aufzählten — würden durch die neuen Fächer beeinträchtigt; namentlich widerfahre dies dem Sprachunterricht und hier wieder besonders dem so wichtigen Lesen. Die traditionellen Fürsprecher des Realunterrichts hatten und haben diese Gegner nicht zu überzeugen vermocht, wie am Tage ist. Woran lag das? Jene Fürsprache stützte sich bloß auf den Eigenwert, den unmittelbaren Nutzen jedes Realfaches, nahm aber nicht die Theorie des Lehrplans zu Hülfe, welche fordert, daß die Lehrgegenstände insgesamt ein Ganzes, ein organisches Geglieder darstellen, worin kein Glied fehlen darf, wenn nicht auch die andern Glieder Schaden leiden sollen. Genügt bloß der Hinweis auf den Eigenwert, um für einen neuen Lehrgegenstand die Berechtigung im Lehrplane zu beanspruchen, dann ließen sich auch noch andere Lehrstoffe als nützlich empfehlen, z. B. die Stenographie, die Volkswirtschaftslehre u. s. w.; allein mit der Nützlichkeit ist noch nicht die Notwendigkeit bewiesen, und darum handelt es sich doch. Eine theoretische Widerlegung der Realien-Gegner war demnach vom traditionellen, empiristischen Standpunkte aus nicht möglich. Einen Widerpart durch Machtworte, durch eine Ministerialverfügung, zum Schweigen bringen, heißt nicht ihn wissenschaftlich besiegen. Ließ sich nun hoffen, daß diese Fürsprecher des Realunterrichts auf praktischem Wege die gegnerischen Befürchtungen widerlegen würden, nämlich durch die thatsächlichen Leistungen der Schulen? Ebenso wenig; denn da z. B. der Sprachunterricht mehrere Stunden hatte an die Realien abgeben müssen, — wie sollte nun in der kürzeren Zeit dasselbe geleistet werden, was früher geleistet worden war, zumal im Lesen? Der Realien-Leitfaden ist ja doch kein Lesebuch; und den ein- und zweiklassigen Schulen war obendrein sogar dieses Lern-Hülfsmittel versagt, so daß sie nicht einmal in den Realfächern, geschweige im Sprachunterricht das Gebührliche zu leisten vermochten. Die Gegner des Realunterrichts blieben demnach unwiderlegt; ja sie konnten sich darauf berufen, daß das Manko in den sprachunterrichtlichen Leistungen ihre Befürchtungen bestätigt hätte. Kurz, es lag am Tage, daß von seiten der traditionellen Verteidiger der Realien weder eine theoretische noch eine praktische Überwindung der Regulativ-Anhänger möglich war. — Wie ganz anders stellt sich diese Streitfrage von meinem Standpunkte aus. Theoretisch war die Regulativ-Ansicht bereits durch die Theorie des Lehrplans widerlegt. (Vgl. meine Schrift: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans", 1873. Ges. Schr. II. 1.) Meines Wissens hat sich von dorther auch keine einzige Stimme öffentlich dawider gemeldet. Die weitere Schrift: „Der didaktische Materialismus"

(1879. Ges. Schr. II. 2) hatte dann diese Widerlegung noch bekräftigt. Die vorliegende dritte Schrift (1883) hatte sich nun die praktische Widerlegung zum Ziel gesetzt; sie legte dar, daß durch die von mir vorgeschlagenen Lern-Hülfsmittel, insbesondere durch das Real-Lesebuch, im Sprachunterricht nicht nur die früheren Leistungen, sondern beträchtlich höhere erzielt werden könnten, und zwar nicht bloß in den vielklassigen Schulen, sondern auch in den ein- und zweiklassigen, und dazu nicht bloß auf der Oberstufe, sondern auch auf der Mittel- und Unterstufe. Die Realien-Gegner resp. Regulativ-Anhänger waren somit theoretisch und praktisch widerlegt. Bei denjenigen unter ihnen, welche für Gründe zugänglich waren, ließ sich demnach hoffen, daß sie die Einführung des Realunterrichts, falls er in dieser Weise betrieben werde, als eine wirkliche Wohlthat anerkennen würden. Die übrigen freilich, die von alten Vorurteilen nicht lassen können oder fremde Tendenzen verfolgen, mußten in mir ihren schlimmsten Widerpart sehen; und ich mußte darauf gefaßt sein, daß sie die von der bisherigen Sprach-Methodik herkommenden Einwendungen eifrig benutzen würden, um meinen praktischen Vorschlägen den Weg zu verlegen. So stand denn meiner Schrift bevor, gleichzeitig wider eine zwiefache Gegnerschaft sich wehren zu müssen: einerseits wider die unzugänglichen Regulativ-Anhänger und andrerseits wider gewisse konservative Sprach-Methodiker, — ungerechnet eine dritte Art von Gegnern aus dem eigenen Lager, die Leitfaden-Anhänger. Unter diesen Umständen schien es mir darum geboten, alle wahren Freunde des Realunterrichts von vornherein darauf aufmerksam zu machen, daß es sich bei diesem Kampfe im letzten Grunde um die Vollberechtigung der Realfächer handele, oder genauer gesagt: um den einzig möglichen Weg, diese Vollberechtigung sicher zu stellen. Das war der dritte Grund, der mich bewog, auch auf dem Titel schon die Realienfrage in Sicht zu bringen. Mochten nun immerhin manche glauben, in den vielklassigen Schulen sei ihr gewohnter Leitfaden für den sachlichen Lernzweck ausreichend, so mußten sie sich doch ernstlich fragen, ob bei diesem Lern-Hülfsmittel die Vollberechtigung der Realien genügend gewahrt sei, zumal in den wenigklassigen Schulen und auf der Mittel- und Unterstufe. Und selbst wenn sie auch dies gutmütig glaubten, so mußten sie doch anerkennen, daß meine sprachunterrichtlichen Vorschläge ganz besonders die möglichste Sicherung des Realunterrichts zum Zweck habe; und daß darum alle Freunde der Realien, gleichviel wie sie über die Leitfaden- und Lesebuchfrage denken, alle Ursache hätten, mir zu helfen, daß wenigstens dieser Zweck erreicht werde.

Es geht aber in der Welt oft wunderlich zu. Von wo ich lebhaften Widerspruch erwartet hatte, nämlich von seiten der starren Regulativ-Anhänger

und von seiten gewisser konservativer Sprach-Methodiker, — gerade von daher ist meines Wissens kein erheblicher Widerspruch gekommen. Dagegen von wo ich kräftige Unterstützung erhofft hatte, nämlich von seiten der Freunde des Realunterrichts, — gerade von dort her sind die gegnerischen Stimmen aufgetreten und zwar nur von dort her. Es zeigt sich dies darin, daß ihre Bedenken und Einwendungen in der Hauptsache darauf hinauslaufen, bei einem Realien-Lesebuche werde in diesen Fächern das sachliche Lernen in mehrfacher Weise zu kurz kommen. Da kann ich doch nicht umhin zu fragen, was sie berechtigt zu argwöhnen, daß mir der sachliche Lerngewinn in den Realien weniger am Herzen liege als ihnen. Wer unter ihnen und wer unter den jetzt lebenden pädagogischen Schriftstellern überhaupt ist denn eher und eifriger für einen selbständigen Realunterricht eingetreten als ich? Und wenn es sich um die bildende Durcharbeitung des Stoffes handeln soll: wer unter ihnen und wer unter den jetzt lebenden pädagogischen Schriftstellern hat denn energischer und unverdrossener auf ein dahin zielendes Lehrverfahren gedrungen, und wer von ihnen hat mehr für die psychologische Erforschung und Klarstellung der verschiedenen Lehroperationen gearbeitet, als es von mir geschehen ist? Schon zur Zeit der Regulative, als der Religionsunterricht das einzige sachunterrichtliche Fach war, welches in der Volksschule selbständig betrieben werden konnte, habe ich wider den damals in den Seminaren und Schulen herrschenden Memorier-Materialismus und die unanschauliche Vorführung der biblischen Geschichte unausgesetzt angekämpft, aber mich leider in diesem Kampfe sehr einsam fühlen müssen. Und nun sollte ich in meinem Alter die methodischen Grundsätze verleugnen können, die mir in den jüngeren Jahren am Herzen lagen? Endlich muß ich im Namen aller zurückgesetzten Schulen fragen: wer von ihnen hat denn der bedrängten Lehrer der ein- und zweiklassigen Schulen und der Mittelstufen sich fürsprechend angenommen, denen im Realunterricht ein besonderes Lern-Hülfsmittel verweigert wird, obschon sie es am nötigsten haben? — und wer von ihnen hat sich die Mühe gegeben, darüber nachzudenken, wie für diese Schulen und Stufen das wirklich geeignete Lern-Hülfsmittel beschafft werden könne? Schreiber dieses hat das alles, wie schon vor 1872 so bis heute, nach besten Kräften gethan, wie in seinen Schriften vor Augen liegt. — Von einem Abfall von den zeither vertretenen methodischen Grundsätzen ist in der nachstehenden Schrift auch nicht die leiseste Spur zu finden. Was immer für Lehrübungen die Pädagogik zu nennen weiß, welche zur anschaulichen Vorführung und bildenden Durcharbeitung des Realienstoffes nötig sind, — die sollen und müssen auch bei mir ohne irgend eine Minderung vorgenommen werden; was meine praktischen Vorschläge wünschen,

das ist nicht ein Abzug, sondern ein Plus. Woher denn nun die Besorgnis, daß bei mir die Sachbildung in den Realien zu kurz kommen werde? Es verhält sich ja gerade umgekehrt. Hat aber vielleicht einer der Herren Kritiker noch eine neue notwendige Lehrübung für das sachliche Lernen entdeckt, die mir und meinesgleichen unbekannt geblieben wäre: wohlan, so nenne er sie; dann soll auch diese noch mit vorgenommen werden, und ich will ausdrücklich bezeugen, daß ich dieselbe von ihm gelernt hätte. Mehr kann man doch nicht von mir verlangen. Wie nun unter den wahren Freunden des Realunterrichts jemand sich berufen halten könnte, meiner Schrift gegenüber als Wächter des bildenden Lehrverfahrens aufzutreten, ist mir schlechterdings unerfindlich.

Unter den gegnerischen Stimmen befindet sich befremdlicherweise auch eine aus der Zillerschen Schule. Allerdings lag hier ein Anlaß vor. Aber welcher? Meine Schrift hatte die in jener Schule übliche Weise, bei historischen (biblischen und profan-geschichtlichen) Stoffen schon in der Anschauungsoperation ein Buch mit zu benutzen, d. h. die Geschichte von den Schülern von vornherein lesen zu lassen, nochmals entschieden verworfen; da nach meiner Ansicht bei allen sachunterrichtlichen Fächern für die Anschauungsvermittelung nur das Beste, d. i. das freie mündliche Lehrwort, gut genug ist. Jene Buchbenutzung stammt aus der Kirchenpraxis: der Pastor liest den Text vor und predigt dann darüber. Die alte Schule machte dies nach: der Lehrer ließ die Geschichte von den Schülern lesen, gab dabei die nötigen Erklärungen und sprach dann das Gelesene näher durch. Auch die Regulative gestatteten auf der Oberstufe dieses Lesen in der Anschauungsoperation. Damit hängt auch wohl zusammen, daß die Regulative glaubten, den Realunterricht an die sog. realistischen Stücke des belletristischen Lesebuches anschließen zu können. Ziller hatte allerdings jene altherkömmliche Lese-Manier wesentlich verbessert; allein das starre Buchwort läßt sich mit keinerlei künstlichen Mitteln so verbessern, daß es dem lebendigen mündlichen Worte gleichwertig wird. Jene Buchbenutzung an dieser Stelle entsprach auch durchaus nicht den eigentlichen Grundsätzen Zillers; der Respekt vor dem Herkommen mußte ihn dazu verleitet haben. Den einzig richtigen Weg der Anschauungsvermittelung in allen sachunterrichtlichen Fächern, den des mündlichen Lehrwortes, kannte auch Ziller recht gut; er hat denselben ebenfalls verbessert und nannte ihn den „darstellenden Unterricht“; leider wandte er bei historischen Stoffen in der Regel jenen alten Lese-Weg an. Mein Protest wider diese verkehrte Anwendung geschah also in Wahrheit im Interesse der Zillerschen Grundsätze und im Interesse eines bildenden Sachunterrichts. Wenn nun jemand aus der Zillerschen

Schule an meiner Schrift etwas auszusetzen findet, so kann dies jedenfalls nicht mit einem Interesse für die wahre, auf möglichste Anschaulichkeit gegründete Sachbildung zusammenhängen. Gewiß ist auch, daß alle übrigen Schulmänner, die sich mit mir zum Pestalozzischen Anschauungsprincip bekennen, und wissen, was sie bekennen, in diesem Punkte auf meiner Seite stehen. Ohne Zweifel wird die Zillersche Schule jene verkehrte Anwendung des Lesens in der Anschauungsoperation allmählich von selbst fallen lassen.*)

Fordert nun meine Schrift hinsichtlich der bildenden Durcharbeitung des Stoffes nicht nur nicht weniger, als bisher üblich war, sondern sogar mehr, selbst mehr als in der Zillerschen Schule, so bliebe unter den Freunden des Realunterrichts bloß das einzige Bedenken noch möglich, daß bei meinem Lehr- und Lernverfahren das ihrerseits gewünschte Quantum der realistischen Kenntnisse herabgedrückt werden möchte. Dieser Befürchtung gegenüber wird meinerseits allerdings zugegeben werden müssen, daß dieselbe möglicherweise eintreffen könnte, weil ich nicht weiß, welches Quantum man im Sinne hat. Ja, ich will noch mehr einräumen; da meinerseits eine höhere Qualität des Wissens erstrebt wird, so ist wahrscheinlich, daß dadurch die bisherige Quantität sich vermindert. Die Sache steht so. Meine Hauptsorge richtet sich lediglich auf die Qualität der Bildung, also auf möglichst anschauliche Vorführung und auf die bildende Verarbeitung des Stoffes, und das verschafft mir den Vorteil, daß ich der übrigen Sorgen enthoben werde, da dann das richtige Quantum sich von selbst einstellt. Denn in einen Topf mehr hineinzugießen, als hineingeht, — das hat meines Wissens bis jetzt noch niemand fertig gebracht. Was aber mehr hineingeschüttet wird, das ist verloren. So brauche ich also bei meinem Verfahren zweitens nicht zu besorgen, daß verlorene Arbeit geschähe. Und endlich sagen die Ärzte: der Mensch lebt nicht von dem, was er ißt, sondern von dem, was er verdaut; wer mehr ißt, als er verdauen kann, hat nicht nur keinen Nutzen davon, sondern riskiert auch, daß die Verdauungskraft geschwächt und die Gesundheit geschädigt werde. Das gilt unzweifelhaft auch von der geistigen

*) Nebenbei mag noch bemerkt sein, daß dem Zillerschen Buch-Gebrauch doch ein richtiger Gedanke zum Grunde lag, der nur im Sachunterricht nicht am Platze war. Dieser Gedanke ist der, daß der Schüler auch planmäßig zu einem selbstthätigen (selbstforschenden) Lese-Verständnis angeleitet werden muß. Wie das zu machen ist, hat Ziller gut gezeigt. Die rechte Stelle dafür kann aber nur der Sprachunterricht, das belletristische Lesebuch, sein, — wie auch schon dadurch sich andeutet, daß es eine Seite des Lesens ist, die gepflegt werden soll. Übrigens wird auch hier, zumal bei wichtigeren Lesestücken, dieser Buch-Weg mit dem des mündlichen Lehrwortes abwechseln müssen.

Ernährung. Bei meinem Lehrverfahren bin ich also drittens auch von der Sorge befreit, das Stoffquantum zu hoch zu bemessen und dadurch die Lernkraft und die geistige Gesundheit zu schwächen. — Sollten nun unter den Gegnern meiner praktischen Vorschläge solche sein, denen um ihr bisheriges brillantes Stoffquantum bange ist, so wäre zu wünschen, daß sie dies auch ausdrücklich sagten, damit wir übrigen wissen, mit welcher Species von Methodikern wir es zu thun haben. Meinerseits würde ich es dann nicht für nötig halten, mich um ihre Kritik zu bekümmern.

Die vorstehenden Mitteilungen haben meines Erachtens zur Genüge klargestellt, daß der Hauptzweck meiner Reformvorschläge nicht — wie gegnerischerseits geglaubt worden zu sein scheint — auf dem Gebiete des Sachunterrichts, sondern auf dem des Sprachunterrichts liegt; und daß es ein noch größerer Irrtum sein würde, zu befürchten, bei diesen Vorschlägen käme das sachliche Lernen nicht zu seinem Recht, da erwiesenermaßen mein Lernziel auch hier intensiv ein höheres ist als das hergebrachte.

Sollte daher bei den bisherigen Gegnern jenes Mißverständnis in der That vorhanden gewesen sein, so möchte ich glauben, daß ihnen nach den hier gegebenen Aufklärungen meine Vorschläge, beides auf dem sachunterrichtlichen wie sprachunterrichtlichen Gebiete, in einem anderen Lichte erscheinen werden, und eine etwaige neue Prüfung zu einem günstigeren Endurteile gelangen würde. Alle entschiedenen Freunde des Realunterrichts, die bisher irgend welche Bedenken hegten, seien darum gerade im Interesse dieser Lehrfächer angelegentlich und freundlichst gebeten, eine solche Prüfung nochmals vornehmen zu wollen. Wie auch das Ergebnis ausfallen mag, und ob auch verschiedene Einzelfragen streitig blieben, jedenfalls würden dann die weiteren Verhandlungen für die objektive Wahrheit förderlicher sein, als die bisherigen es zu meinem Bedauern gewesen sind.

Um dies desto sicherer zu erreichen, wird freilich bei solchem Verhandeln zweierlei nötig sein:

Zum ersten, daß nicht aus dem Auge gelassen wird, worin wir (als Freunde des Realunterrichts) bereits **einig** sind und sein müssen;

zum andern, daß der kritische Blick sich zunächst nicht auf die praktischen Vorschläge, sondern auf die von mir aufgestellten Ziele und die dahinter stehenden Grundsätze richte, da die Vorschläge nur an diesen Zielen gemessen werden können, und daß dann die grundsätzlichen wie die praktischen **Kontroversfragen** *bestimmt festgestellt* werden.

Als diejenigen einschlägigen Grundsätze, worin wir **einig** sind, werden wohl die folgenden gelten können:

1. Im Lehrplan der Volksschule müssen — neben dem Religionsunterricht — auch die (humanistischen und naturkundlichen) Realfächer als selbständige Lehrgegenstände gebührend vertreten sein und zwar

   in allen Schulen (auch in den ein- und zweiklassigen) und auf allen Stufen.

2. In den beiden Realfächern muß der Lehrstoff — gerade wie im Religionsunterricht — möglichst anschaulich vorgeführt und schulgerecht durchgearbeitet werden, mithin dürfen auch die dazu nötigen Lern-Hülfsmittel nicht fehlen: und zwar

   in allen Schulen (auch in den wenigklassigen) und auf allen Stufen.

(Wer diese beiden Grundsätze nicht vollaus anerkennt, — wer etwa die ein- und zweiklassigen Schulen zurücksetzen und ihnen (so wie den unteren Stufen) die geeigneten und unentbehrlichen Lern-Hülfsmittel versagen will, — dessen Urteil würde für mich hinsichtlich der folgenden Fragen keinen Wert haben.)

Unter den noch **zu besprechenden Fragen** dürften die folgenden die wichtigsten sein:

1. (Aus der Theorie des Lehrplans.) Sind alle Lehrfächer, ob zwar selbständig, doch so zu betreiben, daß sie mit der ihnen eigentümlichen Bildungskraft einander dienen, soweit es ohne Nachteil ihres eigenen Lernzweckes geschehen kann, — und gilt dies namentlich auch für das Verhältnis zwischen Sachunterricht und Sprachunterricht?
2. Hat Lessing recht, daß bei der sprachlichen Darstellung „die größte Deutlichkeit die größte Schönheit sei“? — und wenn Ja, was folgt daraus für die sprachliche Schulung?
3. Hat die Sprachbildung ihre Nährwurzel lediglich in der belletristischen Litteratur (im belletristischen Lesebuche), oder hat sie — nach Comenius — auch noch drei andere gleichwertige Nährquellen, nämlich in den drei sachunterrichtlichen Fächern? — und wenn Ja, und wenn Lessings Grundsatz gelten soll, ist dann nicht gerade der naturkundliche Unterricht in besonderem Maße wichtig für die Sprachbildung?
4. Wenn die in den drei sachunterrichtlichen Fächern liegenden Nährquellen der Sprachbildung voll ausgenutzt werden sollen, ist dann bei jedem dieser drei Fächer behufs der Wiederholung ein

auszugartiger sog. „Leitfaden" ausreichend, oder ist ein eigentliches Sach-Lesebuch (als Vertreter der betreffenden fachwissenschaftlichen Litteratur) nötig?

(Bei dieser Frage müßten namentlich auch die besonderen Bedürfnisse der ein- und zweiklassigen Schulen und die unteren Stufen berücksichtigt werden. Eine Antwort, die sich um diese Schulen und Stufen nicht bekümmert hätte oder ihnen nicht gerecht werden könnte, würde für das Ganze wertlos sein und überdies jenen Schulen und ihren Lehrern gegenüber sich mit einer Gewissensschuld belasten.)

Dies die vier Haupt-Kontroversfragen.

5. Sind zu demselben Zwecke auch bei jedem der drei sachunterrichtlichen Fächer gedruckte Wiederholungsfragen (Fragebuch) und ein sachlich-sprachliches Wörterheft zu empfehlen?

(Diese beiden Vorschläge wollen gesondert geprüft sein, und sollten überhaupt erst dann zur Sprache kommen, wenn über die Hauptfrage (ob Leitfaden oder Lesebuch) vorher entschieden ist. — Bei den „Fragebüchern" muß wiederum das Bedürfnis der ein- und zweiklassigen Schulen, die auf sog. stille Beschäftigung der Schüler angewiesen sind, besonders mit ins Auge gefaßt werden. Überdies wäre zu erwägen, ob solche Wiederholungsfragen in passender Form auch schon auf der Mittelstufe zweckmäßig sind.)

Weiß jemand die vorstehenden Einigungs-Sätze wie die Kontroversfragen noch etwas genauer und schärfer zu fassen, so kann das meinerseits nur willkommen geheißen werden.

Für die weiteren Verhandlungen in der Presse und in den Lehrerkonferenzen möchte ich den Freunden des Realunterrichts, gleichviel ob sie meinen Reformvorschlägen zustimmen oder nicht, noch zwei formelle Wünsche ans Herz legen. Es sind Anliegen, die uns allesamt gleichmäßig angehen.

Erster Wunsch.

Derselbe betrifft die der Pädagogik zu wünschende Freiheit.

Bei praktischen Fragen, auch wenn sie theoretisch recht wohl auszumachen wären, läßt sich erfahrungsgemäß doch nur dann eine allgemeine Verständigung hoffen, wenn auch eine Prüfung durch praktische Versuche möglich resp. gestattet ist. Bekanntlich fehlt viel daran, daß die Pädagogik einen Überfluß an Freiheit genösse; und die praktische Erprobung neuer Lehrwege findet sich im öffentlichen Schulwesen erst recht eingeengt. Wenn die Lehrer diesen Punkt nicht schärfer ins Auge fassen und fester im Auge

behalten als bisher, dann steht nicht nur keine Besserung zu erwarten, sondern die Einengung wird von Jahr zu Jahr und mit jedem neuen Minister und mit jedem neuen Schulrat zunehmen, bis im ganzen preußischen Staate der Unterricht ebenso genau uniformiert ist wie das Exerzieren. Wie lange würde es dann dauern, bis ein neuer pädagogischer Gedanke in die Praxis eindringen könnte! Selbst jetzt ist dies schon ungemein erschwert. In meiner Schrift war darum mit Fleiß bemerkt: in unserer streitigen Frage möge die Schulbehörde beiden Ansichten Raum gewähren, das ihnen dienlich scheinende Lern-Hülfsmittel erproben zu können. Ich hatte also ebensowohl die Freiheit der Leitfaden-Freunde befürwortet als die der Lesebuch-Freunde, und gab mich der Hoffnung hin, die ersteren würden meinem Beispiele folgen. Unter den gegnerischen Stimmen in der Presse ist mir aber keine einzige zu Gesicht gekommen, die von meiner Bemerkung Notiz genommen hätte; im Gegenteil, alle stritten wider die Idee des Real-Lesebuches derart, wie wenn sie wünschten, die Schulbehörde möchte vor diesem neuen Lern-Hülfsmittel ja die Thür verschlossen halten. Wie soll denn die Pädagogik zu der ihr so benötigten Freiheit gelangen, wenn die Lehrer selber nicht dafür eintreten? Daß die Schulbehörde uns diese Freiheit auf dem Präsentierteller entgegenbringen werde, wird doch wohl niemand glauben. Also, üben wir doch erst selber Liberalität!

Für die Lesebuch-Freunde lag die Sache um so übler, weil der Gebrauch eines realistischen Leitfadens gestattet war, der Gebrauch eines Realien-Lesebuches aber — bis jüngst hin — nicht. Überdies ist doch der Leitfaden nur bei drei- und mehrklassigen Schulen erlaubt; die ein- und zweiklassigen Schulen dagegen, wo ein geeignetes Wiederholungsbuch am nötigsten wäre, sollen sich ohne ein solches behelfen. Endlich gehen auch bei den begünstigten vielklassigen Schulen wieder die unteren Stufen leer aus, da nur auf der Oberstufe ein Leitfaden gebraucht werden darf; für die unteren Stufen wissen weder die Leitfaden-Freunde noch die Schuloberen Rat. Die Lesebuch-Freunde wissen hier Rat, auch für die ein- und zweiklassigen Schulen; und sie wissen dazu: wenn die wertvolle Hülfe des Sachunterrichts für die Sprachbildung voll ausgenutzt werden soll, dann gerade auf den unteren Stufen geeignete (d. i. den realistischen Lektionen genau angepaßte) Real-Lesebücher vorhanden sein müssen. Zu allen jenen Widersprüchen in den behördlichen Vorschriften kommt auch noch der, daß in der biblischen Geschichte ein ausführliches Lesebuch gefordert, also ein auszugartiger Leitfaden für unzweckmäßig erklärt wird, während in den beiden Realfächern gerade umgekehrt höchstens ein auszugartiger Leitfaden gestattet ist, also ein ausführliches Lesebuch für unzweckmäßig erklärt wird. Bei solcher Ratlosigkeit

der Schulbehörde, wie sie in diesen zahlreichen Widersprüchen zu Tage tritt, muß es der Pädagogik übel ergehen und vollends ihrer Freiheit. Möchten daher alle Freunde des Realunterrichts, gleichviel wie sie in unserer streitigen Frage denken, mit vereinten Kräften einmütig dahin wirken, daß

1. zur Ehre unseres preußischen Schulwesens wenigstens die offenbaren Widersprüche aus den behördlichen Vorschriften verschwinden, und
2. auch das Real-Lesebuch überall Freiheit erhält, sich praktisch bewähren zu können.

Zweiter Wunsch.

Derselbe gilt der Vollberechtigung des Realunterrichts im Lehrplan und der Sicherung dieser Vollberechtigung. Man wird vielleicht fragen: ist denn diese Vollberechtigung nicht seit 1872 durch die „Allg. Best." anerkannt und ausgeführt? oder droht den Realfächern irgend eine Gefahr? Nun, was mich veranlaßt, dieserhalb einen Wunsch auszusprechen, wird sich bald finden. Werfen wir zu dem Ende einen Blick auf die Geschichte des Realunterrichts seit 1872. Sonderlich erfreulich ist diese Geschichte gerade nicht, aber sehr lehrreich — für denjenigen, der aus dem Unerfreulichen etwas lernen will.

Schon seit mehr als zwei Jahrhunderten — seit Comenius — hatten die Realien an die Schulthür geklopft. Anderthalb hundert Jahre lang hatte selbst bei den höhern Schulen keine Schulbehörde auf dieses Klopfen geachtet. Bei den Volksschulen kam es ihr erst unter dem Ministerium Falk zu Gehör: die „Allg. Best." öffneten endlich dem selbständigen Realunterricht die Thür.

Waren nun die beiden Realfächer (Menschenleben und Naturkunde) wirklich als vollberechtigte Lehrgegenstände anerkannt, und war diese Anerkennung durchgeführt? Das allgemeine Publikum und selbst ein großer Teil des Lehrerstandes scheint das angenommen zu haben. Meines Wissens ist in der pädagogischen und anderen Presse keine Stimme laut geworden, die etwas vermißt hätte, — außer der meinigen, die freilich auch hier wieder sehr einsam stand. Gewiß war es ein großer Schritt vorwärts, den das Ministerium Falk im Realunterricht that, und dieses Verdienst wird die Schulgeschichte nicht vergessen. Allein wenn das gelten soll, wie Comenius die Stellung und Bedeutung der Realien im Lehrplan begriff, dann lassen die „Allg. Best." in dieser Beziehung noch viel zu wünschen übrig. Es tritt dies in mehreren Stellen zu Tage.

Schon gleich im Eingange deutet ein äußeres Anzeichen darauf hin, daß die Berechtigung der Realien in Comenius' Sinne wahrscheinlich noch

nicht vollaus anerkannt sei, mithin auch im Unterrichtsbetrieb nicht voll zur Durchführung kommen werde. In der Aufzählung der Lehrgegenstände werden nämlich die Realien erst nach den bisher üblichen Lehrfächern genannt, gleichsam als Anhängsel, während sie doch begrifflich neben dem Religionsunterricht stehen müßten, weil sie mit diesem zusammen den Sachunterricht ausmachen. (Das österreichische Schulgesetz v. J. 1869 hat die richtige Aufzählung.) Dem Wortlaute nach muß jeder jene Art der Aufzählung so verstehen, daß die bisherigen Lehrfächer als Hauptgegenstände anzusehen seien, während die neu hinzugekommenen nur als Nebenfächer gelten dürften. Man könnte nun denken, jene Reihenfolge sei vielleicht mit schonender Rücksicht auf die Anhänger der Regulative gewählt worden, um denselben zu sagen, die Realien seien zwar zugelassen, jedoch nur als Nebenfächer. Allein so war es nicht gemeint, wie in den näheren Bestimmungen über den Unterrichtsbetrieb auch deutlich zu Tage tritt. Überdies erschien nicht lange nachher (1876) eine Regierungsverfügung, in welcher es heißt: „Die Schulinspektoren sollten mit besonderer Sorgfalt darauf halten, daß die Hauptlehrgegenstände, Religion, Muttersprache und Rechnen, die hervorragende Stellung im Volksschullehrplan, welche denselben durch alle bezüglichen Vorschriften zugewiesen ist, überall behaupten." Die Theorie des Lehrplans, wie Comenius sie faßte, redet so nicht. Nach ihr sollen die Lehrgegenstände insgesamt ein Gegelieder bilden; es dürfen also nur solche Lehrfächer zugelassen werden, welche für den Gesamtzweck unentbehrlich sind, keiner mehr und keiner weniger. Je nach der Natur der Lehrstoffe und nach der Wichtigkeit ihrer Aufgabe für den Gesamtzweck muß nun jedem Fache eine bestimmte Stundenzahl zugewiesen werden; ist diese Stundenzahl ermittelt und festgestellt, dann will die jedem Fache zuerkannte Zeit auch voll ausgenutzt sein. Vor diesem Gebote sind alle Lehrgegenstände gleich; da ist es nicht statthaft, dem einen mehr, dem andern weniger Sorgfalt zu widmen, oder von Hauptfächern und Nebenfächern zu sprechen. Jedes Fach muß seine Aufgabe möglichst voll und ganz lösen, denn alle sind notwendig, und innerhalb dieser Notwendigkeit giebt es für den normalen Lehrbetrieb kein Mehr oder Weniger. Auch gebührt es sich in einem Schulgesetze, die Lehrgegenstände in einer Reihenfolge zu nennen, daß daraus merkbar wird, es liege dieser Ordnung eine wirkliche Theorie des Lehrplans zu Grunde. Die Aufzählung in den „Allg. Best." steht noch auf dem Standpunkte des bloßen Empirismus, gerade wie die Regulative; von einer Theorie ist nichts zu entdecken. Mangelhafte Ausdrücke und Begriffe an so wichtiger Stelle können sehr verhängnisvoll werden, wie wir das z. B. bei jenem Satze in der preußischen Verfassungsurkunde, der von

der „Leitung" des Religionsunterrichts spricht, sattsam erlebt haben und wahrscheinlich noch weiter erleben werden.

Besehen wir jetzt die näheren Bestimmungen über den Unterrichtsbetrieb.

Da muß vorab auffallen, daß die Berechtigung der Realien — dem Wortlaute nach — eigentlich nur für die Ober- und Mittelstufe anerkannt wird. Auf der Unterstufe ist wohl der Religionsunterricht ausdrücklich als ein besonderes Lehrfach bezeichnet, nicht aber der Realunterricht; dafür steht dort „Anschauungsunterricht" resp. „Heimatskunde". Man kann dies allerdings so verstehen, daß es nur ein zusammenfassender Ausdruck für die Realstoffe sein soll. Allein daß die geschichtlichen und naturkundlichen Stoffe anschaulich vorzuführen sind, versteht sich von selbst; und daß dieselben aus dem Bereiche des heimatlichen Interessekreises genommen werden müssen, versteht sich ebenfalls von selbst. Warum nun ein anderer Name? Die veränderte Bezeichnung läßt sich demnach auch so auslegen, daß der Realunterricht auf der Unterstufe noch nicht als vollberechtigt anerkannt sei, und die Anhänger der Regulative werden dies wahrscheinlich auch gethan haben. Jedenfalls ist hier abermals eine dunkle Stelle und somit eine Lücke im Rechtsboden der Realien. (Eine weiter unten zu erwähnende Regierungsverfügung bestätigt diese Auffassung.)

An einer dritten Stelle liegt eine solche Lücke offen am Tage. Auf der Mittelstufe aller Schulen wird im Realunterricht die Benutzung eines Wiederholungsbuches (Leitfadens) ausdrücklich versagt. Beim Religionsunterricht dagegen ist auf dieser Stufe ein solches Lern-Hülfsmittel gestattet. Warum wird dasselbe nun bei den Realfächern verboten? Ist es in dem einen sachunterrichtlichen Fache nützlich und darum nötig, so wird es doch auch bei den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern nötig sein. Ohne ein solches Lern-Hülfsmittel kann der Realunterricht unmöglich das leisten, was er mit dieser Hülfe zu leisten vermag. Bleibt aber die Mittelstufe in den Leistungen zurück, so übt dies natürlich auch seinen Einfluß auf die Oberstufe. Warum nun im Gebrauch der Wiederholungsbücher die auffällige Scheidung zwischen dem Religionsunterricht und den Realfächern? Sieht es nicht so aus, als lege die Schulbehörde keinen besonderen Wert darauf, ob die für den Realunterricht angesetzte Zeit wirklich voll ausgenutzt werde? Da merken wir, was es zu bedeuten hat, daß in der Aufzählung der Lehrfächer die Realien nicht beim Religionsunterricht, sondern hinten als Anhang genannt sind.

Denselben Mangel, also dieselbe Lücke im Rechtsboden der Realien, treffen wir in den ein- und zweiklassigen Schulen auch auf der Oberstufe. Ein Wiederholungsbuch darf hier nicht gebraucht werden;

auf der Oberstufe der drei- und mehrklassigen Schulen ist es dagegen gestattet. In einer Regierungsverfügung v. J. 1876 wird diese Bevorzugung der vielklassigen Schulen damit begründet, daß hier das realistische Lehrpensum umfangreicher sei. Eine sonderbare Begründung! Gewiß haben die vielklassigen Schulen ein umfangreicheres Pensum zu übernehmen als die wenigklassigen, ebenso die höheren Stufen ein umfangreicheres als die unteren. Nun muß aber das Stoffquantum überall, bei allen Stufen und allen Schularten, der Lernkraft der Schüler genau angemessen sein, nicht höher, nicht niedriger. Ist das der Fall, so wird dann das kleine Pensum den betreffenden Schülern doch ebenso viele Mühe kosten, als das größere den dortigen Schülern; mit andern Worten: das Verhältnis zwischen Arbeitslast und Lernkraft muß überall und immer das gleiche sein, wie verschieden auch der Umfang der Pensen sein mag. Diese Gleichheit (nämlich zwischen Aufgabe und Kraft) entscheidet auch über die Frage vom Wiederholungs-Hülfsbuche; diese Frage muß eben für alle Stufen und Schularten gleich beantwortet werden. Ist in einem Lehrfache überhaupt ein solches Lern-Hülfsmittel nützlich, so ist es für jede Stufe und Schulart nützlich, — falls nicht irgendwo ein besonderes Hindernis in den Weg tritt, z. B. auf der Fibelstufe. Mit dem Stoffquantum hat die Frage vom Lern-Hülfsbuche schlechterdings nichts zu thun. Wäre ja einmal, etwa auf der Oberstufe einer vielklassigen Schule, das Lehrpensum so umfangreich gegriffen, daß es die Lernkraft der Schüler überstiege, so läßt sich daraus vernünftigerweise nichts anderes folgern, als daß es vermindert werden muß. Nach dieser Verminderung bliebe dann aber ein Wiederholungsbuch dennoch nötig, weil es überhaupt, unter allen Umständen nötig ist. Wird nun gar den wenigklassigen Schulen ein solches Lernmittel verweigert, so heißt das einen doppelten Fehler begehen. Hier kommt auch in Betracht, daß dem Lehrer weniger Zeit zu Gebote steht. Würden schon die vielklassigen Schulen, wo der Lehrer mehr Zeit hat, ohne ein Wiederholungsbuch weniger leisten als mit einem solchen, so muß bei den wenigklassigen Schulen, wenn sie das geeignete Lern-Hülfsmittel entbehren sollen, die Verminderung der Leistungen noch schlimmer werden. Wie den Lehrern dieser Schulen dabei zu Mute sein wird, wollen wir nicht einmal rechnen. Hält man noch daneben, daß im biblischen Geschichtsunterricht den wenigklassigen Schulen ein Wiederholungsbuch gestattet ist, selbst schon auf der Mittelstufe (in Elsaß-Lothringen und andern Gegenden sogar auf der Unterstufe): so tritt die Zurücksetzung der Realien vollends grell in die Augen.

Die erwähnte Regierungsverfügung, welche aus dem größeren oder geringeren Umfang des Lehrpensums auf die Notwendigkeit oder Nicht-

notwendigkeit eines Wiederholungsbuches schließt, hat aber noch eine andere bedenkliche Seite. Wer der Quantität des Lehrstoffes so viel Gewicht beilegt, der scheint den Hauptzweck des Lernens im Kenntniserwerb zu suchen. Im erziehenden Unterricht handelt es sich aber bei jedem Fache nicht bloß um Kenntnisse, sondern noch um etwas anderes, Höheres, nämlich um Bildung an diesem Stoffe, und wiederum nicht bloß um Bildung, sondern um etwas noch Wertvolleres, nämlich um Erziehung zur Selbstthätigkeit und zu selbständigem Lernen, und wiederum nicht bloß um alles dieses, sofern es das einzelne Fach für sich angeht, sondern auch darum, daß die in dem betreffenden Stoffe liegende Bildungskraft auch den andern Lehrgegenständen, namentlich der Sprachschulung möglichst zu gute komme. Nun sind aber alle über den Erkenntniserwerb hinausgehenden Ziele völlig unabhängig von dem Quantum des Lehrstoffes; sie gelten für alle Stufen und für alle Schularten und zwar überall mit dem nämlichen, dem ganzen Gewicht. Mag eine Stufe auch ein höchst unansehnliches Lehrstoffquantum haben und daher der Kenntniserwerb gar gering scheinen, so steht sie doch im Blick auf die anderen Lehraufgaben den höhern Stufen an Würde gleich. Diese anderen Ziele sprechen also allesamt mit bei der Frage vom Lern-Hülfsmittel, während das Stoffquantum, wie wir sehen, gar nichts mitzusprechen hat. Wenn nun schon um des bloßen Kenntniserwerbs willen für alle Stufen und Schulen ein Wiederholungsbuch nötig ist, wieviel mehr dann, wenn auch die übrigen Ziele gelten sollen. Noch mehr: die verschiedenen Stufen und Schulen haben aber nicht etwa nur den gleichen Anspruch auf geeignete Lern-Hülfsmittel, sondern es verhält sich gerade umgekehrt, als die Regierungsvorschriften annehmen; denn den wenigklassigen Schulen giebt ihre ganze Lage, zumal im Blick auf das wertvolle selbständige Lernen, mehr Recht auf ein Hülfsbuch als den vielklassigen; und wenn es sich um die Ausnutzung des Realstoffes für die Sprachbildung handelt, dann sind gerade die unteren Stufen die wichtigsten, und sie dürfen also eher ein dazu geeignetes Lern-Hülfsmittel fordern als die Oberstufe. Doch trotz alledem und alledem — die ein- und zweiklassigen Schulen sollen ihre Aufgabe im Realunterricht ohne werkzeugliche Hülfe lösen. Sieht das so aus — so muß man auch hier wieder fragen, — als ob die Schulbehörde dem realistischen Bildungsgewinn in diesen Schulen einen sonderlichen Wert beilege?

So steht es um die gesetzliche Berechtigung der Realien in den preußischen Volksschulen:

bei der Aufzählung der Lehrfächer sind sie von ihrer richtigen Stelle weggerückt und in den Anhang verwiesen — als Nebenfächer;

auf der Unterstufe verschwindet ihr Name im Lehrplan;

auf der Mittelstufe aller Schulen wird ihnen das benötigte Wiederholungsbuch verweigert, während doch der Religionsunterricht ein solches besitzt;

in den ein- und zweiklassigen Schulen wird ihnen auch auf der Oberstufe das Lern-Hülfsbuch versagt, so daß also lediglich auf der Oberstufe der vielklassigen Schulen die Realfächer neben dem Religionsunterricht als gleichberechtigt gelten.

Natürlich hat diese Einengung des Realunterrichts im Schulbetrieb auch nicht ohne Folgen für ihren Kredit bleiben können. Werfen wir auch darauf einen Blick. Zuvor muß ich jedoch die Leser auf etwas aufmerksam machen.

Die Einführung eines selbständigen Realunterrichts unter dem Ministerium Falk war mit einem gewissen gesetzgeberischen Machtdrucke geschehen. Die zahlreichen Anhänger der abgeschafften Stiehlschen Regulative standen dieser Neuerung mit viel Bedenken und Kopfschütteln gegenüber; sie waren zurückgedrängt, nicht durch Belehrung gewonnen. Die bisherige theoretische Verteidigung der Realien hatte sich als unzulänglich bewiesen. Was nun zu einer Zeit durch bloßes Machtgebot angeordnet werden kann, das kann zu anderer Zeit auch wieder durch Machtgebot beseitigt werden. Daraus erwuchs für alle Freunde der geschehenen Reform eine bestimmte taktische Aufgabe. Sollten die neuen Lehrfächer ungestört sich einleben, sollten sie fest Wurzel fassen, dann mußte der Schulbehörde alles daran gelegen sein, nunmehr die gegnerischen Befürchtungen auf praktischem Wege zu widerlegen, d. i. durch die Leistungen der Schüler zu beweisen, daß der selbständige Realunterricht wirklich eine Wohlthat sei. Was für Leistungen gehören aber zu diesem Beweise? Offenbar nicht bloß dies, daß in den Realfächern ein achtbares Maß nützlicher Kenntnisse aufgewiesen werden könnte; das wäre ohnehin kaum die Hälfte der zu lösenden Aufgabe. Hinsichtlich der andern Hälfte, der eigentlichen Bildung, müßte die taktische Hauptsorge sich darauf richten, zeigen zu können, daß diejenigen alten Lehrfächer, welche durch die neuen Fächer Zeit verloren hatten — also namentlich der Sprachunterricht — nicht nur nichts eingebüßt, sondern vielmehr gewonnen hätten; in Summa: daß die Gesamtbildung eine gehobene sei. Das eben, und nichts Geringeres, hatte Comenius bei seiner Empfehlung des Realunterrichts im Sinne gehabt.

Solche Leistungen erfordern aber auch bestimmte Vorbedingungen; insbesondere diese zwei: richtiges Lehrverfahren und zweckmäßige Lern-Hülfsbücher. Was das richtige Lehrverfahren betrifft, so durfte

dies bei den Lehrern im wesentlichen als bekannt vorausgesetzt werden. Denn die vaterländische Geschichte brauchte nur dem Wege der biblischen Geschichte zu folgen, die seit langem in selbständigem Betrieb war; und in der Naturkunde wußte man seit Pestalozzi, daß hier alles Lernen auf unmittelbarer sinnlicher Anschauung ruhen muß. Fehlte nun irgendwo im Lehrverfahren etwas, so war das nur ein Mangel der einzelnen Lehrperson. — Wie stand und steht es aber mit den benötigten Lern-Hülfsmitteln? Die maßgebenden Schuloberen, die bekanntlich fast ausnahmslos niemals in der Volksschule gearbeitet haben, wußten selber keinen andern Rat, als den man in den höheren Schulen erfahren kann, und wollten auch von denen, welche von Berufs wegen sich mit dieser speciellen Frage ernstlich beschäftigt hatten, keinen Rat annehmen. (Vgl. meine Abhandlungen über den Realunterricht, Ev. Schulbl. 1872, S. 3 ff. 73 ff. Ges. Schr. IV. S. 16 ff.) Den ein- und zweiklassigen Schulen wurde ein Wiederholungs-Hülfsbuch auf allen Stufen verboten, ebenso den unteren Stufen vielklassiger Schulen; nur allein da, wo es am wenigsten nötig gewesen wäre, — auf der Oberstufe dieser Schulen — wurde ein solches Hülfsmittel gestattet, und dieses einzig erlaubte — ein auszugartiger Leitfaden — war seiner Form nach unzweckmäßig, ein bloßer Notbehelf.

Konnten nun die hinsichtlich der werkzeuglichen Hülfen so mangelhaft ausgerüsteten Schulen imstande sein, die oben bezeichnete Beweis-Aufgabe zu lösen, d. i. durch ihre Leistungen die Anhänger der Regulative von der Berechtigung des Realunterrichts zu überzeugen? Sind denn geschulte Reiter, welche keine Pferde haben, wirkliche Kavallerie? und können geschulte Kanoniere, denen die Kanonen fehlen, die Werke der Artillerie verrichten? In ähnlicher Lage befanden sich die Schulen. Mochten die Lehrer den besten Willen haben, so war es ihnen doch unmöglich gemacht, die Realien-Gegner auf praktischem Wege zu widerlegen. Nicht einmal innerhalb des einzelnen Realfaches für sich konnte das Wünschenswerte geleistet werden, namentlich in den so stiefmütterlich behandelten ein- und zweiklassigen Schulen; an einen vollen Ersatz für den Ausfall, den andere Lehrfächer erlitten hatten, war ebensowenig zu denken, zumal im Sprachunterricht; und vollends nicht an eine Steigerung der sprachlichen Leistungen, — wie ich oben des näheren gezeigt habe.

Die Anhänger der Regulative hätten blind sein müssen, wenn ihnen die mehrfachen Mängel in den Schulleistungen entgangen wären; sie sind ihnen auch nicht entgangen. Man kann ihnen darum nicht zumuten, daß sie sich für widerlegt halten sollen. Sie sind übrigens billigdenkend genug, nicht die Lehrer dafür verantwortlich zu machen; freilich suchen sie

den Grund auch nicht da, wo er wirklich liegt, in der Ratlosigkeit der Schulbehörde, sondern — in den Realien, die doch am unschuldigsten sind.

Einige jener Mängel scheinen den Schuloberen allmählich gleichfalls bemerklich geworden zu sein, und zwar nicht bloß in den ein- und zweiklassigen Schulen, sondern auch in den vielklassigen. Vor mir liegt die Verfügung einer Königl. Regierung vom Jahre 1892. In derselben wird u. a. bestimmt:

> In denjenigen Volksschulen, in welchen (bei wöchentlich 32 Lehrstunden) bisher auf den naturkundlichen Unterricht der Oberstufe wöchentlich vier Stunden verwendet werden, ist die Zahl dieser Stunden auf drei zu beschränken; die dadurch frei werdende Stunde fällt dem Deutschunterricht zu.

Ferner (das 3. Schuljahr in allen Schulen betreffend):

> Der für die Kinder des 3. Schuljahres in den Lehrplänen angesetzte besondere Unterricht in der Geschichte, Geographie und der Naturkunde kommt fortan in Wegfall.
>
> An Stelle der Geographie und Naturkunde tritt heimatskundlicher Anschauungsunterricht, — mit wöchentlich zwei Stunden.
>
> Der Geschichtsunterricht im 3. Schuljahre beschränkt sich auf die im (sprachlichen) Lesebuche enthaltenen geschichtlichen Erzählungen; er wird daher mit dem Leseunterricht verschmolzen, und diesem Unterrichte fallen die bisher für Geschichte im 3. Schuljahr verwendeten Unterrichtsstunden zu.

Da haben wir den Anfang der Folgewirkungen vor Augen, womit die Versagung der richtigen Lern-Hülfsmittel den Realunterricht bedroht. Von seinem Rechtsboden, der ohnehin nicht vollständig war, ist bereits ein weiteres Stück abgebröckelt. Daß der Schulbehörde von den mancherlei Rückständen des bisherigen Unterrichtsbetriebs endlich etwas merkbar wurde, dazu dürfte man ihr wohl gratulieren; allein was hilft die Entdeckung eines Übels, wenn man seine Ursache nicht kennt oder dieselbe gar an einer verkehrten Stelle sucht. Die Behörde sucht die Schuld der Mängel des realistischen und sprachlichen Lernens nicht da, wo sie wirklich liegt, in ihren eigenen verkehrten Lehranweisungen, sondern in den unschuldigen Realien. Diese müssen dafür büßen. Durch die angeordnete Änderung im 3. Schuljahre wird ja wohl in den Lese-Leistungen ein wenig gebessert werden, allein der verkürzte Realunterricht kann nun auf den folgenden Stufen noch weniger leisten als bisher. Da werden denn dort die Klagen

über unzulängliche Erfolge sich steigern, und im Sprachunterricht sich nicht nennenswert mindern, weil ja doch nach wie vor in beiden Gebieten das allein richtige Lern-Hülfsmittel von unten bis oben fehlt. So steht also in Aussicht, daß nach etlicher Zeit der Abbröckelungsprozeß weiter fortschreitet. Gesetzt aber auch, das geschähe nicht, so ist und bleibt der Realunterricht, solange die Schuloberen nicht einsichtiger werden, für die Schulen ein Schmerzenskind, das ihnen viele Mühe macht, aber — ohne seine Schuld — wenig Freude. Ganz besonders gilt dies von den ein- und zweiklassigen Schulen, die, wenn sie von unten bis oben die richtigen Lern-Hülfsmittel besäßen, wahrscheinlich noch augenfälliger als die vielklassigen Schulen den praktischen Beweis liefern würden, daß Comenius mit seiner Empfehlung der Realien recht gehabt hat. Jetzt muß diesen Lehrern, da ihnen sogar auf der Oberstufe die benötigten Hülfsbücher verweigert werden, der Realunterricht mehr eine Last als eine Lust sein; und wenn ihnen nicht zufällig ein Kreis-Schulinspektor zur Seite steht, der die Mißgriffe der Oberbehörde einigermaßen erträglich zu machen weiß, dann sind diese Armen gar übel gebettet. Haben die wenigklassigen (ländlichen) Schulen doch ohnehin unter viel ungegründeter Mißachtung zu leiden, die selbst im Landtage laut wird und unwidersprochen bleibt. Es wäre daher nicht zu verwundern, wenn im Kreise dieser Lehrer selbst diejenigen, welche eifrige Freunde der Realien sind, schließlich in die Verzweiflungsklage ausbrächen: will man uns nicht die benötigten Lern-Hülfsmittel gewähren, dann wünschen wir in diesen Fächern lieber die Regulativ-Bestimmungen zurück. Und wäre der Weg von der jetzigen Ordnung bis dahin wirklich so sehr weit? Bedenkt man, wie beharrlich die Schulbehörde den ein- und zweiklassigen Schulen die unentbehrlichen realistischen Lernhülfen verweigert, so kann man in der That sich schwer des Eindrucks erwehren, es werde bloß auf das allgemeine Lautwerden jenes Verzweiflungswunsches gewartet, um denselben sofort bereitwilligst zu erfüllen.

So die Geschichte des Realunterrichts seit 1872. Wie der Leser sieht, ist es für die meisten Schulen und ihre Lehrer ein Stück Leidensgeschichte gewesen, bei der die maßgebenden Umstände vorderhand auch keine Besserung erhoffen lassen. Doch wie bedauerlich auch die Stellung der Schuloberen in dieser Angelegenheit sein mag, so liegt doch noch etwas anderes vor, was für mein Gefühl noch weit betrübender ist. Die Lehrer an den vielklassigen Schulen, denen der Gebrauch eines realistischen Leitfadens gestattet wird, scheinen zumeist mit ihrer Lage zufrieden zu sein; diese Befriedigung sei ihnen gegönnt, obwohl ich an ihrer Stelle anderer Ansicht sein würde. Nun wissen sie doch, daß ihre Kollegen in den ein-

und zweiklassigen Schulen, die sich ohne jedes Lern-Hülfsbuch behelfen sollen, in übler Lage sind. Da läge es doch nahe, daß sie, die begünstigten, diesen zurückgesetzten Kollegen durch Besprechung der Frage in der Presse und in den größeren Versammlungen, sowie durch Eingaben an die Behörden zu Hülfe kämen, damit auch ihnen die benötigten Lernmittel zu teil würden. Diese Hülfe wäre um so wünschenswerter, da eine Fürsprache von zweiter Seite in der Regel wirksamer zu sein pflegt als die Stimme des direkt Beteiligten; jedenfalls würde die letztere dadurch mehr Gewicht erhalten. Von einer solchen werkthätigen kollegialischen Teilnahme aus jenen Kreisen ist mir aber in der Presse bis jetzt nichts zu Gesicht gekommen. Das geht über meinen Verstand. Doch der Mangel einer thätigen Mitsorge ist nicht einmal das einzige, worüber die bedrückten Lehrer der wenigklassigen Schulen zu klagen haben. Findet sich jemand, der sich redlich und in langjähriger Arbeit bemüht, diesen Zurückgesetzten aus ihrer bedrängten Lage heraus und dem Realunterricht überall zu seinem vollen Recht zu verhelfen — wie Schreiber dieses es gethan hat — dann eilen gerade aus den begünstigten Lehrerkreisen ihrer nicht wenige herbei, um seinen Bemühungen den Weg zu verlegen, und so werden denn die Schuloberen in ihren verkehrten Ansichten bestärkt. Wir sehen, die Leidensgeschichte des Realunterrichts hat viele betrübende Seiten und darunter auch solche, bei denen der Lehrerstand selber mit verschuldet ist, — gerade wie bei der Leidensgeschichte der Volksschule überhaupt.

Nach diesem geschichtlichen Rückblick muß sich uns die Frage aufdrängen, worin es denn seinen eigentlichen, tieferen Grund habe, daß der schon vor mehr als zwei Jahrhunderten von Comenius für alle Schulen angelegentlich empfohlene Realunterricht trotz dieser langen Zeit doch noch immer so überaus schwer zu seiner Vollberechtigung gelangen kann. Auf unsere preußische Unterrichtsgesetzgebung angewandt, würde die Frage genauer lauten: Wie ist es zu erklären, daß, als vor zwei Jahrzehnten unter dem Ministerium Falk den Realien die Schulthür geöffnet werden sollte, dies doch in Wahrheit nur halbwegs geschah; daß ferner diese Lehrfächer seitdem nicht nur nicht an Terrain gewonnen, sondern vielmehr verloren haben; daß überdies dieselben in den meisten Schulen, nämlich in den ein- und zweiklassigen, den betreffenden Lehrern — ganz in Widerspruch mit Comenius' Intention — wie eine drückende Last vorkommen und vorkommen müssen. Die angeführten Thatsachen machen das Bedürfnis einer näheren Aufklärung vollends fühlbar, wenn man daneben hält, daß bei dem heurigen 300jährigen Jubiläum des großen Didaktikers alle Festredner einstimmig es als eins seiner Haupt-

verdienste hervorheben, auf die Notwendigkeit eines vollberechtigten Realunterrichts, und zwar für alle Schulen und für alle Stufen, hingewiesen zu haben. Der hartnäckige Widerstand, den dieser didaktische Gedanke je und je gefunden hat und noch immer findet, und die außerordentliche Langsamkeit seiner praktischen Durchführung haben offenbar etwas recht Auffallendes, ja Rätselhaftes an sich. Auf dem ganzen pädagogischen Gebiete dürfte es kaum eine zweite Idee geben, deren Anerkennung so überaus langsam von statten gegangen ist. In der That, es kommt einem fast vor, als sei hier eine geheimnisvolle, fast zauberhafte Gegenwirkung im Spiele gewesen und noch im Spiele. Und doch ist alles sehr natürlich zugegangen. Das Wie läßt sich auch unschwer finden. Diejenigen freilich, welche sofort mit Volksversammlungs-Ausdrücken wie „Reaktion" und dgl. bei der Hand sind und damit etwas Sonderliches zu sagen meinen, die zeigen dadurch nur, daß sie über die Frage niemals ernstlich nachgedacht haben und daher lieber nicht mitsprechen sollten.

Die nähere Untersuchung wird ergeben, daß der letzte, eigentliche Grund in einem bestimmten, rein sachlichen Irrtum liegt, zu dem dann auf dem Volksschulgebiete noch ein ebenso rein sachlicher Nebenfaktor tritt, der aber die natürliche Folge jenes Hauptfaktors ist.

Als in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts der von Comenius empfohlene Realunterricht zuerst wieder ernstlich zur Sprache kam, da geschah dies bekanntlich zunächst auf dem Gebiete der höhern Schulen. Seine damaligen Fürsprecher hatten aber den Comeniusschen Gedanken leider nicht in seinem ganzen Umfange, sondern eigentlich nur zur Hälfte erfaßt, wenigstens heben sie nur diese Hälfte deutlich hervor. Sie schätzten nämlich die pädagogische Bedeutung der Realfächer (wie der übrigen Lehrfächer) nur nach dem, was jedes für sich nützt, also nach seinem Eigenwert — gerade wie dies auch ihre Gegner, die sog. „Humanisten" thaten. Dieser Nutzen allein, wie ansehnlich er auch sein mag, entscheidet aber nicht über die Berechtigung eines Lehrfaches im erziehenden Unterricht; vielmehr kommt auch noch in Betracht, ob er um der andern Fächer willen, also zur Hebung und Gesundheit der Gesamtbildung unentbehrlich ist. Wir stoßen hier auf den Unterschied zwischen Empirie und Theorie, zwischen „handwerklicher" und wissenschaftlicher Anschauung vom Lehrplan. Bei Comenius waren beide Gesichtspunkte vereinigt; er hatte den bloß empiristischen Standpunkt überwunden und besaß bereits die Anfänge einer Theorie des Lehrplans. Jenen „Realisten" scheint dies entgangen zu sein, wenigstens machten sie nur den ersten Gesichtspunkt, den Eigenwert der Realien, geltend. Es zeigt sich dies schon darin, daß sie den Nutzen der Realien, zumal der Naturkunde, für die Gewerbe-

treibenden hervorhoben, und darum für den höhern Gewerbestand an Stelle der Gymnasien besondere Schulen verlangten. Diese Forderung war an sich ganz richtig; allein die gewünschten besonderen Schulen waren nicht bloß darum nötig, weil in den Gymnasien die Realien fehlten, sondern schon ohnehin, aus anderen Gründen; und die Realien waren nicht bloß in diesen neuen Schulen unentbehrlich, sondern auch in den Gymnasien, und nicht bloß in den höhern Schulen, sondern auch in den Volksschulen; und endlich war der Realunterricht nicht erst in der Neuzeit, wegen der vermehrten Entdeckungen in der Naturkunde, nötig geworden, sondern wäre vielmehr von je her nötig gewesen. Hätten die damaligen „Realisten" den Gedanken ihres Meisters ganz begriffen, so würden sie nicht so einseitig für eine besondere Art von Schulen sich interessiert, sondern sich bemüht haben, die Unentbehrlichkeit der Realien für alle Schularten darzuthun. Sie machten sich ihre Aufgabe zu leicht. War die Hauptsache erreicht, so würde sie auch den Gymnasien und den Volksschulen zu gute gekommen sein; und die besonderen Schulen für den höhern Gewerbestand würden sich durch die Aufhellung der Theorie des Lehrplans so zu sagen von selber gefunden haben. Wurden dagegen diese besonderen Schulen errichtet, ohne daß die Hauptfrage ausgemacht war, so blieben die Gymnasien und Volksschulen von dieser Reform unberührt, als ginge dieselbe sie nicht an. Für die Realienfrage bedeutet das also nicht Klärung, sondern vielmehr Trübung und Behinderung. — Die Einseitigkeit der damaligen „Realisten" trat vollends dadurch klar zu Tage, daß für die neue Schulart der Name „Realschule" in Gebrauch kam. Sind die Realien in allen Schulen unentbehrlich, wie kann dann eine einzelne Schulart von diesen Lehrfächern, die allen gemeinsam sind, ihre gesonderte Benennung hernehmen? Der Name „Realschule" bedeutet somit eine abermalige Trübung und Verwirrung der Realienfrage. Was für Mißstände sich für diese Schule selbst daran gehängt haben, wollen wir hier übergehen.

Im Verlauf der Zeit sind die gewünschten Realschulen (höhere Bürgerschulen u. s. w.) allgemein zustande gekommen; auch die Gymnasien nahmen allmählich die Realfächer in ihren Lehrplan auf. Das alles aber geschah eigentlich nur vom Standpunkte des Empirismus, nicht in Comenius' Sinne, d. i. nicht im Sinne einer bewußten Theorie des Lehrplans, wonach die Lehrgegenstände ein organisches Geglieder bilden müssen. Daher erklärt es sich auch, warum jene beiden Gegensätze, der sog. „Realismus" und der sog. „Humanismus", bis auf den heutigen Tag nicht zu einer vollen Verständigung gelangen können, wie der andauernde Streit über Lehrplan und Einrichtung der höheren Schulen zeigt.

Beide Teile leiden eben unbewußt immer noch an ihrem alten empiristischen Fehler, daß sie die Lehrgegenstände nur nach ihrem Eigenwerte würdigen. Daher erklärt es sich auch, warum diese Lösung der Realienfrage auf dem höhern Schulgebiete, weil sie eigentlich nur eine halbe Lösung war, dem Volksschulwesen so wenig zu gute gekommen ist. Aber es erklärt sich noch mehr.

Als unter dem Ministerium Falk der Realunterricht endlich auch in den Volksschul-Lehrplan aufgenommen wurde, da geschah dies doch nur vom Standpunkte des traditionellen, empiristischen „Realismus“, nicht im Comeniusschen Vollsinne. Das war auch kaum anders möglich. Auch auf dem Volksschulgebiete hatten die meisten Fürsprecher der Realien dieselben nur in jenem Halbsinne, nur im Blick auf den Eigenwert, empfohlen. Ein deutliches Kennzeichen, daß es sich so verhält, liegt darin, daß die betreffenden Schriften und Aufsätze ganz besonders auf die „Anforderungen der Jetztzeit“, auf die „Bedürfnisse der Gegenwart“, auf die „gewaltigen Fortschritte der Naturwissenschaften“ 2c. hinzuweisen pflegen. Wer aus einem bloß zufälligen Grunde so viel Wesens macht, der schwächt damit die Hauptgründe ab, lenkt den Blick von ihnen weg; ja er zeigt, daß er die entscheidenden Gründe der Realienfrage gar nicht kennt, denn diese müssen darthun können, daß der Realunterricht von je her nötig gewesen wäre. War zwar auf dem Volksschulgebiete die Theorie des Lehrverfahrens weiter vorgeschritten, als bei den höhern Schulen, so blieb die Theorie des Lehrplans doch auch dort immer eine schwache Partie, und speciell die Realienfrage ist im Vollsinne ihres Urhebers bisher in der Volksschul-Methodik ebensowenig ernstlich durchgesprochen worden als in der der höhern Schulen — aus dem einfachen Grunde, weil sie niemals in diesem Vollsinne gestellt wurde, denn die wenigen Stimmen, welche sie so anfaßten, konnten sich nicht zu Gehör bringen. War nun die Falsche Einführung der Realfächer nur aus dem Halb-Begriff des traditionellen „Realismus“ hervorgegangen, so ist es bei der Eigenartigkeit der Volksschulverhältnisse — (besondere Lehrbedürfnisse der unteren Stufen, finanzielle Beengungen, Oberleitung durch solche Beamte, die nicht in der Volksschule gearbeitet haben und vermöge ihres Bildungsganges den höhern Schulen und den dortigen Ansichten näher stehen u. s. w.) — beinahe selbstverständlich, daß sogar dieser Halb-Gedanke nur unvollständig zur praktischen Ausführung kam.

Da haben wir den tieferen Hauptgrund der Mängel, woran die behördlichen Vorschriften über den Realunterricht leiden: es ist der unzulängliche Begriff von der Bildungsaufgabe der Realfächer. Es

wird sich das noch deutlicher zeigen, wenn wir jetzt auch den Blick auf den mitwirkenden Nebenfaktor richten.

Ist das Bildungsziel der Realien festgestellt und darf das Lehrverfahren im wesentlichen als bekannt vorausgesetzt werden, so handelt es sich noch darum, wie die Lern-Hülfsmittel beschaffen sein müssen. Es leuchtet sofort ein, daß es bei dieser Frage einen großen Unterschied macht, ob man, wie der empiristische „Realismus“ es thut, das Lehrziel auf den Kenntnis- und Bildungserwerb innerhalb des einzelnen Faches beschränkt, oder ob man, wie Comenius und die Theorie des Lehrplans verlangen, die in jedem Lehrfache liegende Bildungskraft auch für die anderen Fächer, und namentlich für die Sprachschulung, voll ausnutzen will. Daß im letzteren Falle die Lern-Hülfsmittel wesentlich anderer Art sein müssen als dort, und eine reifliche Überlegung erfordern, liegt ebenfalls auf der Hand. Man kann in der That sagen: Die Realienfrage spitzt sich bei der Volksschule zuletzt in die Unterfrage von den Lern-Hülfsmitteln zu. Man denke an einen Jäger ohne Flinte und an einen Eisläufer ohne Schlittschuhe. Die traditionellen „Realisten“, zumal in den höhern Schulen, brauchten sich über das Lern-Hülfsbuch nicht den Kopf zu zerbrechen. Die Professoren auf den Universitäten hatten ihnen den Weg gewiesen: diese pflegten den Studenten teils zur Vorbereitung, teils zur Wiederholung irgend ein kurzes Kompendium ihrer Wissenschaft zu empfehlen. Die Lehrer der höheren Schulen machten das nach; sie hatten als Studenten dieses Hülfsmittel ja selbst erprobt. Und in der That, für ihr beschränktes Bildungsziel schien der kompendiarische Leitfaden auszureichen, zumal auf den höheren Stufen; für die Elementarstufen brauchten sie ja nicht zu sorgen, und was einem Comenius weiter am Herzen gelegen hatte, davon stand nichts in ihrer akademischen Pädagogik. Die Lernmittelfrage war abgemacht.

Die „Realisten“ auf dem Volksschulgebiet übernahmen respektvoll mit jenem beschränkten Lehrziele auch dieses traditionelle Lern-Hülfsmittel, — in der gutmütigen Meinung, was in den vornehmen Schulen gut heiße, das müsse doch auch für die Volksschule das beste sein. Steckt nun darin ein Irrtum, so ist ihr eigener Kopf daran nicht schuld, denn sie waren treugläubig der „höhern“ Pädagogik gefolgt und hatten auf selbständiges Denken verzichtet. Übrigens erwies sich der kompendiarische Leitfaden, nachdem er für den Volksschulbedarf angemessen verkleinert war, wenigstens auf der Oberstufe leidlich brauchbar — nämlich nach ihrer Ansicht und für den gemeinten beschränkten Zweck, für das rein sachliche Lernen. (Ohne ein beigegebenes Frageheft reicht er dort auch für den beschränkten Zweck nicht einmal aus.) Auf der Mittelstufe und vollends auf der

Unterstufe wollte dieses „akademische“ Lernmittel freilich nicht passen; allein kluge Leute wissen bald Rat: man ließ die Stelle leer. Mochte man sich nun einbilden, es sei alles in Ordnung: der wohlfeile Rat, samt dem blinden Nachäffen der höhern Schulen, ist dem Realunterricht teuer zu stehen gekommen, — wie die Geschichte seit 1872 gezeigt hat. Nach Gerechtigkeit: die Realien wie alle Lehrfächer wollen nun einmal nach ihrem ganzen Bildungswerte behandelt sein; die Natur der Dinge läßt nicht mit sich accordieren.

Die Aufhellung der Hülfsbuchfrage wurde außerdem dadurch erschwert, daß die Leitfaden-Anhänger nicht einmal den Begriff des Leitfadens völlig klargestellt hatten. Was das zu bedeuten hat, wird sich bald zeigen. Als der kompendiarische Leitfaden an den Universitäten auf die Welt kam und später beim Realunterricht auch in die höheren Schulen überging, galt derselbe einerseits als Lehrbuch (zur Vorbereitung), andrerseits als Lernbuch (zur Wiederholung). Wie nun, — betrachten seine Anhänger unter den Volksschullehrern denselben ebenfalls so, oder aber nur als Wiederholungs-Hülfsmittel? Diese Frage ist gleichbedeutend mit der andern: Soll die Anschauungs- und tiefere Erkenntnisvermittelung lediglich durch das mündliche Lehrwort geschehen, oder ist dabei die Hülfe eines Buches wünschenswert? Wer sich für ersteres, für das Vorrecht des mündlichen Lehrwortes entscheidet, der erklärt damit, daß im Sachunterricht ein Buch nur zum Zwecke der Wiederholung zulässig sei. Nach meiner Ansicht kann auf dem Boden des Pestalozzischen Anschauungsprincips auch von keiner anderen Entscheidung die Rede sein. Da nun diese Leitfaden-Anhänger sich ohne Zweifel zum Pestalozzischen Anschauungsprincip bekennen, so müßte ich annehmen, daß sie ebenfalls dieser Ansicht sind. Ist das wirklich der Fall? Eine besondere Untersuchung oder Verhandlung zur Klarstellung dieses Punktes hat jedoch auf ihrer Seite — meines Wissens — niemals stattgefunden. Man scheint es jedem zu überlassen, wie er darüber denken wolle. Gesetzt aber, es gelte in ihrem Kreise als ausgemacht, daß der Leitfaden kein Lehr-, sondern ein Lern-Hülfsmittel sein dürfe. Nun ist doch der Leitfaden ursprünglich für einen Doppelzweck gedacht und für diese zweierlei Zwecke bearbeitet gewesen. Damit entsteht die neue Frage, ob denn ein Buch, das ursprünglich auch als Lehrmittel gedacht war, nunmehr, wo es bloß als Lernmittel dienen soll, wirklich das geeignetste Wiederholungsbuch sei. Diese Seite im Begriff des Leitfadens ist also ebenfalls noch nicht ins reine gebracht. — Dazu kommt ein anderer Umstand, der auf Unklarheit hindeutet. Wie früher erwähnt, benutzt die Zillersche Schule bei geschichtlichen Stoffen nach alter Manier auch innerhalb der Anschauungsoperation ein Buch, natürlich keinen kompen-

diarischen Leitfaden, sondern ein wirkliches Lesebuch. Ständen nun die Leitfaden-Anhänger entschieden zum Pestalozzischen Anschauungsprincip, und hielten sie demnach den Buchgebrauch nur behufs des Wiederholens für zulässig, so hätten sie gegen jenes Lesen behufs der Anschauungsvermittelung nachdrücklich Einsprache erheben müssen. Ist dies geschehen? Mir ist von ihrer Seite nichts Derartiges bekannt geworden. Doch das nicht allein. Als ich in der vorliegenden Schrift, wie auch früher schon, gegen jenes Lehr-Lesen Einsprache erhob, daneben aber für das Wiederholen ein Lesebuch empfahl, — da meldete sich aus den Kreisen der Leitfaden-Anhänger und ihrer Verwandten alsobald eine Gegnerstimme nach der andern; von meiner Abweisung des Lehr-Lesens nahmen sie keine Notiz, als wäre das eine gleichgültige Frage; in meiner Empfehlung eines Wiederholungs-Lesebuchs wollten sie dagegen eine höchst bedenkliche Verirrung erkennen. — Wenn nun sogar über den Begriff des Leitfadens so viel Unklarheit herrscht, wie muß es da um die Realienfrage im ganzen stehen? In der That, vielfache Unklarheit in den Principien und darum eitel Verwirrung im Verhandeln, wobei Freund und Feind einander nicht verstehen und widereinander streiten, — das ist die Signatur der Realienfrage. Wer schließlich die Unkosten dieser Verwirrung bezahlen muß, kann nicht zweifelhaft sein.

Weiland, zur Zeit der Philanthropen, hatte die Einführung der Realien in die Volksschule einen guten Anlauf genommen. Einer der Hauptgedanken, welche den Domherrn v. Rochow zur Bearbeitung seines „Kinderfreundes" veranlaßten, war der, auf diesem Wege auch die nötigsten „gemeinnützigen Kenntnisse" in die Jugend zu bringen; und es waren gerade die ländlichen Schulen, denen vornehmlich diese Wohlthat zugedacht sein sollte. Auch die unteren Stufen wurden nicht vergessen. Das „Lesebuch für die Mittelklassen", welches sein Schüler Wilberg in Elberfeld zu Anfang dieses Jahrhunderts herausgab, enthielt neben den belletristischen Lesestücken auch eine planmäßige Auswahl von Lesestoff aus dem Natur- und Menschenleben. Diese letzteren Stoffe sollten aber nicht bloß gelesen, sondern eingehend durchgesprochen werden. Drei wichtige Wahrheiten standen also diesen Philanthropen fest:

1. daß in die Volksschule auch sog. Realkenntnisse gehören;
2. daß dabei die unteren Stufen nicht leer ausgehen dürfen, da sonst auch die Oberstufe nichts Rechtes leisten kann;
3. daß in der Volksschule an diesen Stoffen, wenn sie fruchtbar sein sollen, auch eine ernstgemeinte Leseübung stattfinden muß.

Wie man sieht, hatten diese Männer die Realienfrage in Anwendung auf die Volksschulverhältnisse selbständig durchgedacht, nicht die in den höhern Schulen gangbare Praxis unbesehens übernommen. Es ist un-

verkennbar, daß sie in Wahrheit hoch über den heutigen „Leitfaden-Realisten" stehen, da diese entweder für die unteren Stufen sich nicht sonderlich interessieren oder für sie keinen Rat wissen, und eine ernstliche Leseübung an den Realstoffen nicht für nötig, ja wohl für einen „Abfall" vom echten Realismus halten. Freilich war in jener philanthropischen Praxis noch einiges mangelhaft. Zum ersten dies, daß die Realien nicht mit ihrem eigentlichen Namen auftraten, sondern unter dem zusammenfassenden und unbestimmten Namen „gemeinnützige Kenntnisse". Gemeinnützlich sind ja auch die Religion, das Rechnen, der Sprachunterricht u. s. w.; es blieb also unaufgeklärt, um welche Arten des Nutzens es sich bei den neuen Stoffen handelt; dazu erinnert die gewählte empfehlende Benennung sehr an den verdächtigen Utilitarismus, der allerdings dem damaligen Realismus stark im Blute stak und ihm mehr hinderlich als förderlich gewesen ist. Zum andern folgten die vorpestalozzischen Schulmänner noch unbefangen der althergebrachten Weise, bei der biblischen Geschichte und den andern sachunterrichtlichen Stoffen das Neu-Lehren mit Hülfe eines Buches vorzunehmen; erst Pestalozzis Anschauungsprincip verhalf dem mündlichen Lehrworte zu seiner vollen Freiheit und seinem unbedingten Vorrecht, und verwies das Buch ins Wiederholungsstadium. Zum dritten war es mißlich, daß die Realstoffe ohne weiteres, ohne gesonderten Titel, mit den belletristischen Lesestücken in Ein Buch gerieten, welches nun den höchst unbestimmten Namen „Lesebuch" erhielt. Was die Verfasser dazu veranlaßte, oder vielmehr nötigte, ist klar, und somit der Mißgriff hier im voraus entschuldigt. Allein dieser Fehler in der Buchform und der vorgenannte in der Lehrweise haben doch dazu beigetragen, daß später die grundverkehrte Ansicht der Regulative aufkommen konnte, der Realunterricht lasse sich im Sprachunterricht, d. i. beim belletristischen Lesebuche, unterbringen. (Wie wir oben fanden, daß bei den Leitfaden-Anhängern der Begriff des Leitfadens nicht genügend klargestellt ist, so stoßen wir hier bei den Regulativen darauf, daß dies vom Begriff des belletristischen Lesebuches ebenfalls gilt, insbesondere in seinem Verhältnis zum echten Real-Lesebuche.)

Im ganzen muß man den philanthropischen Methodikern das Zeugnis geben: „sie thaten" zu ihrer Zeit für den Realunterricht, „was sie konnten". Werden die Methodiker unserer Zeit dereinst ebenfalls dieses rühmliche Zeugnis erhalten? — Der Faden zur Fortentwicklung dieser Lehrfächer, der damals so vortrefflich angesponnen war, findet sich leider später seinen besten Teilen nach so gut wie abgeschnitten. Da stehen einerseits die Leitfaden-Anhänger, die zwar den allgemeinen Gedanken, daß die Realien notwendig seien, festhalten, aber in der Praxis für die

unteren Stufen und die ländlichen Schulen keinen Rat wissen; und ihnen gegenüber die Regulativ-Anhänger, die den Philanthropen zwar das „Räuspern und Spucken" abgeguckt, aber ihren pädagogischen „Spiritus" dahinten gelassen haben. — Im Grunde hat dieses fast gänzliche Abreißen jenes Entwicklungsfadens viel Rätselhaftes an sich, und es dürfte sich wohl lohnen, daß den Ursachen einmal näher nachgespürt würde.

Ich eile zum Schluß.

Wir gingen von der Frage aus, worin es seinen tieferen Grund habe, daß der Realunterricht in der Volksschule auch durch die „Allg. Best." nicht zu seiner Vollberechtigung gelangt sei und seitdem sogar an Terrain verloren habe, ja in Gefahr stehe, noch mehr eingeschränkt zu werden. Unsere Betrachtung hat gezeigt, daß es in der Realienfrage zwei Hauptstellen giebt, wo Wahrheit und Irrtum entscheidend auseinandergehen und so sich offenbar machen. Die eine liegt auf der theoretischen, die andere auf der praktischen Seite.

Jene theoretische Entscheidungsstelle ist die Frage: welches die Bildungsaufgaben der Realfächer sind, um derer willen sie einen vollberechtigten Platz im Lehrplan der Volksschule verdienen; — genauer: ob hier nach der Weise des traditionellen „Realismus" bloß an den Eigenwert jedes Faches gedacht zu werden braucht, oder ob, wie Comenius verlangte, auch ihr Einfluß auf die übrigen Lehrgegenstände, namentlich auf die Sprachbildung, mit ins Auge gefaßt sein will; — mit einem Wort: ob der Lehrplan, wie der Empirismus meint, ein purer Haufen von Lehrfächern ist, oder, wie die Theorie des Lehrplans fordert, ein organisches Geglieder bilden soll.

Die zweite Entscheidungsstelle, die den Unterrichtsbetrieb angeht, liegt in der praktischen Frage: wie das nächste und nötigste Lern-Hülfsbuch bei den Realfächern beschaffen sein muß; — genauer: ob ein auszugartiger sog. Leitfaden ausreicht, oder ob, wie in der biblischen Geschichte bereits feststeht, ein wirkliches Real-Lesebuch nötig ist.

Warum jene erste, zur Theorie des Lehrplans gehörende Frage die Hauptentscheidungsstelle bildet, haben wir gesehen. Einmal bringt sie an den Tag, ob jemand die Berechtigung des Realunterrichts vollaus zu begründen und seine Gegner vollgültig zu widerlegen versteht oder nicht. Denn wer die Lehrgegenstände bloß empiristisch d. i. nach ihrem Eigenwert schätzt, der wird mit den Regulativ-Anhängern und allen denen, welche das non multa sed multum gleichfalls nur im hergebrachten empiristischen Sinne fassen, niemals fertig werden. Zum andern wird ein solcher empiristischer „Realist", wie die Erfahrung gezeigt hat, in der Regel vornehmlich an die Oberstufe denken, aber für die unteren Stufen und die

wenigklassigen Schulen keinen befriedigenden Rat wissen, und vielleicht auch sich wenig Sorge darum machen, falls er nicht mit der eigenen Haut dabei beteiligt ist. Offenbar steht es um den Realunterricht schlimm, wenn er von „Realisten" dieser Art die Verteidigung seiner Rechte erwarten soll.

Wäre aber bei einem, der sich für einen entschiedenen Freund des Realunterrichts ausgiebt, etwa durch die theoretische Entscheidungsfrage noch nicht völlig klar zu stellen, ob er den Bildungswert der Realien in seinem Vollsinne erfaßt habe, oder nicht: dann wird die praktische Entscheidungsfrage, die nach dem rechten Lern-Hülfsbuche, auch den letzten verborgenen Irrtumsrest vollends ans Licht bringen. Denn jetzt handelt es sich nicht bloß darum, für die Oberstufe vielklassiger Schulen, sondern für alle Stufen und alle Schulen das geeignete Lern-Hülfsmittel anzugeben. Vermag er nun gleich der preußischen Schulbehörde nichts anderes zu nennen als den von der akademischen Pädagogik erfundenen kompendiarischen Leitfaden, wo dann nach dem Urteil derselbigen Schulbehörde die unteren Stufen und die wenigklassigen Schulen sich ohne ein Lern-Hülfsbuch behelfen sollen: so wird er entweder einzuräumen haben, daß er für diese Stufen und Schulen keinen Rat wisse, oder aber offen gestehen müssen, daß ihm hier an dem Lernerfolge in den Realfächern nicht viel gelegen sei. Bei dem einen wie bei dem andern Geständnisse wäre demnach für die wahren Freunde des Realunterrichts genugsam ausgemacht, wie sie sein Urteil in der Realienfrage zu würdigen haben.

Will man die Scheidung zwischen Wahrheit und Irrtum auf abgekürztem Wege herbeiführen, so ist es eigentlich nicht einmal nötig, zwei Entscheidungsfragen zu stellen. Es dreht sich alles so sehr um den praktischen Fragepunkt, daß man beide Gesichtspunkte in eine einzige Probefrage zusammenziehen kann. Dieselbe lautet: Wenn beim Realunterricht alle in demselben liegenden Bildungskräfte voll ausgenutzt werden sollen, wie muß dann das Lern-Hülfsbuch für die unteren Stufen und für die wenigklassigen Schulen beschaffen sein? Hier, bei diesen Stufen und Schulen, welche vom empiristischen Realismus und von der Schulbehörde als minderwertig behandelt werden, — gerade hier muß die Entscheidung fallen. Das mag dem akademisch Gebildeten vielleicht nicht sofort einleuchten, allein der praktische Volksschulmann merkt es auf den ersten Blick.

Denn einmal läßt sich auf der Oberstufe nur dann der wünschenswerte Lernertrag erzielen, wenn die unteren Stufen in den Stand gesetzt sind, richtig vorarbeiten zu können. Zum andern sind für die an den sachunterrichtlichen Stoffen zu gewinnende Sprachbildung gerade die unteren Stufen am wichtigsten, wie oben (S. XXVII f.) gezeigt wurde. Zum dritten

haben die wenigklassigen Schulen eher und mehr Anspruch auf geeignete Lern-Hülfsmittel als die vielklassigen, und zwar nicht bloß wegen der vorhandenen Hemmnisse, sondern auch deshalb, um die hier in reicherem Maße gegebene Gelegenheit, das selbständige Lernen zu üben, voll ausnutzen und so das Hemmnis in einen Vorteil verwandeln zu können. Zum vierten: wer für die unteren Stufen und die wenigklassigen Schulen Rat weiß, bei dem ist ohne weiteres vorauszusetzen, daß er auch für die Oberstufe vielklassiger Schulen das Richtige treffen werde. Bei den schwierigeren Verhältnissen hat die Methodik ihr Probestück zu machen, nicht umgekehrt. Hic Rhodus, hic salta.

Mein angedeuteter zweiter Wunsch wendet sich ebenfalls wieder an alle Freunde des Realunterrichts, gleichviel wie sie bisher über die Frage vom Lern-Hülfsbuche gedacht haben; er lautet:

Möchten sie allesamt einmütig und mit vereinten Kräften danach streben, daß der Realunterricht endlich zur wirklichen Vollberechtigung gelange.

Wie man sieht, stellt auch dieser Wunsch sich auf den Standpunkt, worin wir als Freunde der Realien bereits einig sind, mutet ihnen also nichts zu, was mit ihren Ansichten nicht stimmt. Wollen sie nun ernstlich darauf sinnen, wie das gemeinsam Gewünschte **möglich** zu machen ist, so werden wir nach meiner festen Überzeugung auch bald in der Lern-Hülfsmittel-Frage einig sein.

Ronsdorf, im Juni 1892.

Der Verfasser.

Die beiden methodischen Reformen, welche dieses Schriftchen in Vorschlag bringen will, hängen eng zusammen, obwohl sie verschiedenen Lehrfächern angehören. Sie sind untrennbar, so untrennbar wie Ursache und Wirkung. Ihr kausaler Zusammenhang ist sogar ein wechselseitiger. Wird die Reform des Realunterrichts zugestanden, so folgt die des Sprachunterrichts von selbst; und umgekehrt: wird die Reform des Sprachunterrichts zugestanden, so folgt die des Realunterrichts von selbst. Man kann noch mehr sagen. Die Notwendigkeit der Reform des Realunterrichts läßt sich am Sprachunterricht beweisen; und umgekehrt: die Notwendigkeit der Reform des Sprachunterrichts läßt sich am Realunterricht beweisen. Daß es wirkliche Reformen sind, dafür werden hier zwei Beweise auftreten, obwohl, wie gesagt, schon ein einziger genügen würde.

Warum diese Reformen sich dringlich nennen, wird die nachstehende Untersuchung, wie ich denke, gleichfalls überzeugend beweisen, — wenigstens für diejenigen, welche anerkennen, daß der Realunterricht ein selbständiger Lehrgegenstand der Volksschule sein muß. Eins sei hier schon bemerkt. Thatsächlich besteht in vielen preußischen Schulen nur ein verkümmerter Realunterricht und zwar nach Anordnung der Schulbehörden schon seit langem, — wie auch allgemein bekannt ist. Daß die pädagogische Presse darüber in Unruhe geraten wäre, habe ich nicht bemerkt. Woher dieses Schweigen? Weiß man vielleicht dawider keinen Rat? Das wäre doch kein gutes Zeichen. Allem Anscheine nach dürfte aber die Zahl jener Schulen bald noch größer werden; vielleicht muß dort der Realunterricht als selbständiger Lehrgegenstand ganz das Feld räumen. Vermutlich werden dann manche sagen: das hat die „Reaktion" gethan. Als ob damit etwas ausgerichtet wäre! Sollte es nicht nützlicher und nötiger sein, zu fragen, ob nicht noch ein anderer Faktor mit im Spiele ist? Ein solcher ist in der That vorhanden — in der herrschenden Pädagogik selber: es sind bestimmte methodische Fehler im Realunterricht und Sprachunterricht. Diesen Fehlern wollen meine Reformvorschläge abhelfen. Nach Lage der Dinge muß ich dieselben daher nicht bloß für dringlich, sondern für sehr dringlich halten.

Die nachstehende Untersuchung wird folgende Punkte besprechen:

1. die Reform im Realunterricht,
2. die Reform im Sprachunterricht,
3. die Einzelvorteile der Doppelreform,
4. die schulregimentlichen Hindernisse.

I.
Die Reform im Realunterricht.

Die didaktischen Grundsätze, welche hier in Betracht kommen, sind schon vor 10 Jahren, als noch die Regulative bestanden, eingehend von mir erörtert worden — in den drei Abhandlungen:

„Über den naturkundlichen Unterricht und den Realunterricht überhaupt", Ev. Schulbl. 1872, Nr. 1. 5. 9. (Ges. Schr. IV. S. 14 ff.)

Sodann sofort nach dem Erscheinen der „Allgem. Bestimmungen" in weiterem Zusammenhange in der Schrift:

„Grundlinien einer Theorie des Lehrplans". Gütersloh, 1873. (Ges. Schr. II. 1. 1894.)

Ferner nochmals, auf Veranlassung der andringenden Überbürdungsfrage, in der Abhandlung:

„Der didaktische Materialismus". Ebendaselbst 1879. (Ges. Schr. II. 2. 1894.)

Unter Verweisung auf die in diesen Schriften gegebene ausführliche Begründung werde ich mich hier darauf beschränken dürfen, die Resultate jener Untersuchungen kurz hervorzuheben.

Dieselben lassen sich für den vorliegenden Zweck in drei runde Forderungen zusammenfassen. Wie viel von ihrem Inhalte bereits öffentliche Geltung erlangt hat, und was dagegen als Reformgedanke gemeint ist, wird sich im Verfolg deutlich zu erkennen geben.

Erste Forderung: Der Realunterricht muß ein **selbständiges Lehrfach** der Volksschule sein.

Sieht man von den übriggebliebenen Anhängern der alten Regulative ab, so kann diese Forderung jetzt als allgemein anerkannt gelten, wie sie denn auch durch die „Allgem. Bestimmungen" zur offiziellen Satzung geworden ist. Es könnte darum scheinen, daß es kaum nötig wäre, diesen Punkt hier noch ausdrücklich festzustellen. Es ist leider ja nötig, dringend nötig. Einmal schon deshalb, weil diejenige Ansicht vom Lehrplan, welche in den alten Regulativen zum Ausdrucke kam, noch immer zahlreiche Vertreter zählt, namentlich im leitenden Personal der Volksschule, und dies

die schlimme Folge hat, daß nun die Verständigung über die andern, die methodischen Forderungen im Realunterricht (sowie über die nötigen Reformen im Sprachunterrichte) bedeutend erschwert wird. Zum andern deshalb — und darin liegt eigentlich die Hauptnötigung — weil es unter den Vertretern des Realunterrichts viele, nur zu viele giebt, welche selbst noch an einer bedenklichen Unklarheit in der Theorie des Lehrplans leiden, was dann zur Folge hat, daß sie gleichfalls den zu wünschenden methodischen Reformen im Real- und Sprachunterricht im Wege stehen. Überdies sind sie auch nicht einmal gerüstet, die Berechtigung der Realien in der Volksschule ausreichend zu verteidigen. Denn was ihrerseits zu Gunsten der Realien angeführt zu werden pflegt (Bildungswert, Nützlichkeit für das praktische Leben u. s. w.) — was auch ganz richtig ist — das haben die Vertreter der Regulative nie bestritten; sie bestreiten nur, daß die Volksschule für einen selbständigen Realunterricht die Zeit habe, falls nicht Nötigeres darunter leiden oder der Unterricht überhaupt oberflächlich werden solle. Auf diesen Einwand sind jene Verteidiger der Realien bis jetzt die befriedigende Antwort schuldig geblieben.

Beide Teile leiden an einem und demselben Grundfehler: sie haben entweder gar keine Theorie des Lehrplans oder nur eine solche, in welcher gerade die Hauptsache fehlt, nämlich der Nachweis, wie die verschiedenen Lehrfächer auf gegenseitige Unterstützung angewiesen sind und darum ein untrennbares Ganzes bilden.*) Wie in ihren Augen die Bildung nur eine Reihe nebeneinanderstehender Fähigkeiten ist, so ist ihnen auch der Lehrplan nur eine bloße Summe nebeneinanderstehender Fächer, die man nach Gefallen so oder anders aufzählen könnte. Das ist aber nicht klüger, als wenn jemand den menschlichen Leib für eine bloße Summe, für einen puren Haufen von Gliedmaßen halten wollte, die ganz nach Belieben aneinandergereiht sein könnten, also etwa auch so, daß z. B. ein Bein auf dem Rücken, oder ein Arm an einem Bein säße, — wo demnach auch ohne wesentlichen Nachteil für das Ganze ein paar Glieder fehlen dürften. Bekanntlich bildet aber der Leib ein planmäßiges Geglieder, einen Organismus, wo jedes Glied seinen bestimmten Dienst für andere

*) Das Lehrganze des erziehenden Unterrichts umfaßt drei Gruppen von Fächern:

A. **Sachunterricht:** Religion, Menschenleben, Naturkunde;
B. **Sprachunterricht:** Lesen, Schreiben, Reden;
C. **Formenunterricht:** Rechnen, Zeichnen, Gesang.

Schon nach kurzer Überlegung muß jedem erkennbar werden, daß der Sachunterricht die Basis alles übrigen Unterrichts bildet, wie andrerseits auch dies, daß der in der Mitte stehende Sprachunterricht eine eigentümlich bedeutsame Stellung im Lehrorganismus hat.

Glieder und für das Ganze hat und darum auch seine bestimmte Stelle; wo demnach kein Glied wegfallen kann, ohne daß auch andere in ihren Leistungen beeinträchtigt werden. So will auch der Lehrplan gefaßt, komponiert und behandelt sein: nicht als ein pures Aggregat von Lehrstoffen, sondern als ein planmäßiges Geglieder, ein organisches Ganzes. Dazu gehört, wie schon das vorstehende Gleichnis erkennen läßt, zweierlei: einmal die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans, d. i. eine gewisse Vollzahl der Lehrfächer, und sodann die gegenseitige Unterstützung im Unterricht, namentlich in konzentrischer Wirkung auf die Gesinnungs- und Charakterbildung. In diesem Sinne ist in der oben angeführten Schrift („Grundlinien ꝛc.") die Theorie des Lehrplans gefaßt und entwickelt.

In diesem Sinne will auch die obige erste These, daß der Realunterricht ein selbständiges Lehrfach sein müsse, verstanden sein. Sie ist zuvörderst gesagt wider die Vertreter der Regulative, welche beide Bedingungen der Normalität des Lehrplans, die qualitative Vollständigkeit wie die unterrichtliche Verbindung der Lehrfächer, verleugnen. Sie ist aber andrerseits auch gesetzt wider diejenigen Verteidiger der Realien, welche zwar die Vollzahl der Lehrfächer fordern, aber das entscheidende Warum, nämlich die zweite Bedingung der Normalität, noch nicht begriffen haben, und deshalb auch bisher nicht imstande waren, die Regulativpartei von ihrem Irrtume zu belehren.

Was die Anhänger der Regulative gehindert hat, die Berechtigung des Realunterrichts einzusehen, ist nach dem Gesagten unschwer zu erkennen. Das erste Hindernis liegt darin, daß sie die Idee der organischen Zusammengehörigkeit der Lehrfächer, auf die doch schon Comenius hingewiesen hatte, ignorierten oder wenigstens nicht zu Ende dachten. Denn hätten sie das gethan, so würde ihnen nicht haben entgehen können, daß dazu auch eine gewisse Vollzahl der Lehrfächer gehört und zwar vor allem die qualitative Vollständigkeit des Sachunterrichts (Gott, Menschenleben, Natur). Es ist aber auch noch ein zweites Hindernis im Spiele. Sie stehen sich nämlich selber im Lichte, weil sie die Begriffe „qualitative Vollständigkeit" der Lehrfächer und „Quantität" des Lehrstoffes stets miteinander vermengen. Die Schulbildung kann dem Umfange nach sehr verschieden sein, beschränkter oder ausgedehnter, je nachdem dem schulmäßigen Lernen 8 oder 10 oder 12 und mehr Jahre gewidmet werden. In diesem Sinne sprechen wir von niederer und höherer Bildung: von Volksschulbildung, Realschulbildung, Gymnasialbildung. Von dieser Verschiedenheit im Umfange und was davon abhängt, abgesehen, giebt es auch Qualitäten, worin die niederen und höheren Bildungsstufen

auf das genaueste gleich sein müssen. Das erwähnte Gleichnis kann auch hier auf die Spur helfen. Der Leib eines Kindes ist beträchtlich kleiner als der eines Erwachsenen: nichtsdestoweniger kann jener ebenso normal und eben so gesund sein wie dieser. Dasselbe gilt von der Schulbildung: mag sie dem Umfange nach, wie es ja bei der Volksschule der Fall ist, sehr eingeschränkt sein, so kann und soll sie doch normal und gesund sein. Wer dem nachdenken will, der muß bald finden, daß zur Gesundheit zuvörderst die Normalität (im Gegensatze zur Verkrüppelung) gehört, und muß weiter finden, daß zur Normalität zuvörderst die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans gehört: ein qualitativ vollständiger Sachunterricht, ein demgemäßer Sprachunterricht und ein entsprechender Formenunterricht. Hätte die Regulativpartei dies bedacht, und hätte sie ferner bedacht, daß ihr gern gebrauchtes Diktum „non multa, sed multum“ nur dann richtig ist, wenn es richtig verstanden wird: so würde sie dasselbe nicht in der Art auf die Theorie des Lehrplans angewandt haben, daß anstatt eines normalen Lehrplans ein verkrüppelter herauskommen mußte. Einem Krüppel, dem etwa ein Arm oder ein Bein fehlt, ist nicht damit geholfen, daß ihm verbürgt werden könnte, der andere Arm oder das andere Bein solle dafür desto länger werden.

So stehe demnach fest: der Realunterricht muß ein selbständiges Lehrfach sein.

Zur Vorsicht noch eine zusätzliche Bemerkung — bezüglich der Quantität des Lehrstoffes. Wie zur Normalität und Gesundheit der Schulbildung vorab unzweifelhaft die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans erforderlich ist, so verlangt die Gesundheit außerdem ebenso unzweifelhaft eine richtige quantitative Bemessung des Lehrstoffes, vor allem kein Übermaß. Dafür giebt es einen von der Natur gewiesenen untrüglichen Maßstab: es darf nur so viel Stoff ausgewählt werden, als auch gründlich und schulgerecht durchgearbeitet d. i. in wirkliche Geisteskraft verwandelt werden kann. (Vgl. die Schrift: „Der didaktische Materialismus“.) Darum unerbittliche Vereinfachung des Lehrmaterials — aber rundseitig, in allen Fächern — bis die normale Quantität sich ergiebt. Was darüber ist, das ist vom Übel. „Der Mensch lebt nicht von dem, was er verspeist, sondern von dem, was er verdaut“ — sagt die Physiologie. Und die Psychologie sagt auf ihrem Gebiete dasselbe.

Zweite Forderung: Ein selbständiger Realunterricht erfordert ein besonderes **Real-Lehrbuch**.

Das scheint selbstverständlich zu sein und ist es auch in der That. Bei allen übrigen selbständigen Lehrfächern, wo das mündliche Lehrwort

durch ein Buch unterstützt werden kann, hat man bekanntlich von jeher ein solches Hülfsbuch gebraucht. So im Religionsunterricht, im Sprachunterricht und im Rechnen; im Religionsunterricht allein sogar deren vier: biblisches Historienbuch, Bibel, Katechismus und Liederheft. Kann nun in diesen Fächern ein besonderes Lehrbuch nicht entbehrt werden, so muß dies auch bei den Realien der Fall sein. Die obige These wird daher einer näheren Begründung nicht bedürfen — wenigstens nicht vor Schulmännern.

Zusätzlich mag nur noch bemerkt sein — obwohl es sich eigentlich ebenfalls von selbst versteht — daß ein solches Hülfsbuch in keinerlei Weise den mündlichen Unterricht ersetzen will. Es ist ein Hülfsmittel für den Schüler, nicht für den Lehrer. Nur wenn das mündliche Lehrwort an seinem Platze vollaus seine Pflicht thut, kann auch das Lehrbuch leisten, was es leisten soll.

Auch die „Allg. Bestimmungen“ erklären ein besonderes Real-Lehrbuch für zweckmäßig. Leider haftet an dieser Erklärung eine bedenkliche Schwäche. Nur den mehrklassigen Schulen ist der Gebrauch eines Real-Lehrbuches gestattet; den einklassigen Schulen dagegen wird dieses Hülfsmittel verweigert, obwohl die Realien hier ebensogut wie dort einen selbständigen Lehr- und Prüfungsgegenstand bilden sollen.

Welche Gründe mögen bei dieser Verweigerung leitend gewesen sein?

Etwa die Erwägung, daß die einklassige Schule doch nur wenig Realstoff durchnehmen könne? — Gewiß muß dieselbe ein beträchtlich geringeres Maß dieses Lehrstoffes auswählen als ihre günstiger gestellten Schwestern; schon ein merklich geringeres als die zweiklassige. Da aber für die Realien bestimmte Stunden angesetzt sind, wöchentlich sechs, also noch mehr als für den Religionsunterricht, so kann das doch nur in der Absicht geschehen sein, daß in diesen Stunden wirklich etwas gelernt werde. Ist nun zu solchem ernstlichen Lernen in den mehrklassigen Schulen ein Hülfsbuch nötig, so muß es auch in der einklassigen nötig sein, da diese letztere an ihrem geringeren Stoffquantum eine ebenso schwere Aufgabe hat als die mehrklassigen an ihrem größeren. Das geringere Maß des Lehrstoffes kann somit kein Grund sein zur Verweigerung des Real-Lehrbuches. — Dieses Urteil wird noch bekräftigt durch das Beispiel der übrigen Lehrfächer. Denn im Religionsunterricht, im Sprachunterricht und im Rechnen sind auch der einklassigen Schule besondere Lehrbücher zugewiesen, obwohl dieselbe in diesen Fächern doch ebenfalls weniger Lehrstoff durchnehmen kann als die mehrklassige. Wenn nun in jenen Fächern Hülfsbücher erforderlich sind, warum nicht auch im Realunterricht? Wäre diese Hülfe aber hier überflüssig, so würde daraus doch folgen, daß sie auch dort überflüssig sei.

In Wahrheit steht es um das Bedürfnis eines besondern Real-Lehrbuches in den verschiedenen Schulen gerade umgekehrt, als die „Allg. Bestimmungen“ und die Schulbehörden annehmen: die einklassigen Schulen haben ein solches Hülfsbuch nicht etwa weniger nötig als die mehrklassigen, sondern im Gegenteil weit nötiger. Denn da dort der Lehrer durch mehrere Abteilungen in Anspruch genommen wird, so kann er der einzelnen Abteilung nicht so viel Zeit widmen als der Lehrer der mehrklassigen Schule. Was bei einer Lektion zum anschaulichen Verstehen erforderlich ist, muß allerdings der mündliche Unterricht leisten, ganz, ohne Abzug, auch noch einen Teil des Einprägens und Durcharbeitens, — (nach diesen unerläßlichen Aufgaben will eben das Stoffquantum bemessen sein) — allein für das weitere Befestigen und Verarbeiten muß die einklassige Schule die sog. stille Beschäftigung (schriftliche Arbeit u. s. w.) benutzen, und sie kann dies auch, weil sie dazu die Zeit hat. Bezüglich der Heranziehung des häuslichen Fleißes stehen natürlich die verschiedenen Schulen gleich; wo jedoch die einklassige Schule an den Nachmittagen nur eine der beiden Hauptabteilungen unterrichtet, da kann sie die daheim gebliebene Abteilung auch stärker für die häusliche Repetition in Anspruch nehmen. Werden nun die stillen Beschäftigungen richtig geleitet, so gewinnen die Schüler für das, was ihnen am Quantum des Lehrstoffes abgeht, einen höchst schätzenswerten Ersatz, nämlich desto mehr Geschick und Lust zum selbständigen Lernen.*) Zu dieser Ausnutzung der stillen Beschäftigung ist aber ein wohlberechnetes Real-Lehrbuch unentbehrlich. Den einklassigen Schulen dies Hülfsbuch verweigern, heißt somit nichts anderes als: deren Schüler sollen dazu verurteilt sein, nicht bloß ihren ohnehin geringeren Lehrstoff unvollkommener zu lernen, sondern auch den Gewinn an größerer Befähigung für das selbständige Lernen sich schmälern zu lassen.

Diese Lücke in den „Allg. Bestimmungen“ ist um so mehr zu bedauern, da dieselbe gerade in dem Lehrgegenstande vorkommt, welcher als Neuling im Lehrplan auftrat und darum von manchen Seiten als unberechtigter Eindringling betrachtet wurde. Während er nun in der Praxis

---

*) Näheres über diesen Punkt (wie überhaupt über die eigentümlichen Nachteile und Vorteile mehrstufiger Klassen) findet sich in der Schrift: „Pädagogisches Gutachten über die vierklassige und achtklassige Schule“, Gütersloh, 1877. — Diese Monographie ist der erste Versuch einer eingehenden Untersuchung zur Theorie der Schuleinrichtung, den die pädagogische Litteratur besitzt. Woran mag es liegen, daß die Theorie der Schuleinrichtung und die Theorie des Lehrplans, die doch die notwendigen Voraussetzungen des Lehrverfahrens bilden, bisher so wenig bearbeitet worden sind?

erst seine Berechtigung bewähren sollte, sah er sich gerade in den Schulen, wo diese Aufgabe am schwierigsten war, das benötigte Hülfsmittel vorenthalten. Daß ein Irrtum von solcher Art auch weitere Irrungen zur Folge und zur Seite haben wird, läßt sich schon im voraus vermuten. In Verfolg unserer Betrachtung werden wir ihrer nur zu viele kennen lernen.*)

Hinterher haben die Schulbehörden jene Lücke in den „Allg. Bestimmungen“ bekanntlich dadurch zuzustopfen versucht, daß sie auf das Mittel der alten Regulative zurückgriffen, nämlich die einklassigen Schulen an die realistischen Stücke des Lesebuches verwiesen. Als wenn das ein Ersatz für das verweigerte besondere Real-Lehrbuch wäre! — Wenn Franklin einmal fordert, ein echter Yankee-Pionier des Urwaldes müsse mit dem Bohrer meißeln und mit dem Beil sägen können, so hat er damit doch nicht sagen wollen, daß ein Bohrer der beste Meißel und das Beil die richtige Säge sei. Das sog. „Lesebuch“ ist eine Mustersammlung (Anthologie) aus der freien, d. i. nichtfachwissenschaftlichen Nationallitteratur, sonach ein Lehrmittel für den Sprachunterricht. Wohl kann dasselbe auch den sachunterrichtlichen Fächern nebenbei manchen dankenswerten Hülfsdienst leisten und zwar dem Religionsunterricht nicht minder als dem Sprachunterricht; aber um deswillen können diese Fächer nicht auf ihr eigentümliches Lehrbuch verzichten, und zwar der Realunterricht so wenig als der Religionsunterricht. So wird man schon a priori urteilen müssen.

*) Wer sich klar vergegenwärtigt, warum in jedem sachunterrichtlichen Fache ein besonderes Lehrbuch nötig ist, und dann weiter überlegt, wie sich das Selbstlernen der Schüler zweckmäßig leiten und voll ausnutzen lasse: dem muß meines Erachtens bald einleuchten, daß zu diesem Zwecke dem darstellenden Lehr- und Lernbuche auch ein Frageheft zur Seite treten sollte. (Vgl. das methodische Begleitwort zu meinem „Enchiridion der biblischen Geschichte“ und das Vorwort zum „Repetitorium des Realunterrichts“.) Mögen die Lehrer an bloß einstufigen Klassen das Bedürfnis der sachunterrichtlichen Fragehefte übersehen oder vielleicht auch nicht fühlen, da sie für das mündliche Lehrwort einen größeren Spielraum haben; die Lehrer an mehrstufigen Klassen können es nicht wohl übersehen, — falls sie, wie gesagt, zu überlegen anfangen, wie sie die ohnehin gebotenen stillen Beschäftigungen und das häusliche Selbstlernen richtig leiten wollen. Wenn einmal die offizielle Didaktik der Schulbehörden und Seminare so weit fortgeschritten sein wird, daß sie die Berechtigung des Realunterrichts in allen Schulen, ohne Ausnahme, wirklich eingesehen hat, d. i. aus der Theorie des Lehrplans heraus überzeugend zu beweisen versteht, — worin dann auch die weitere Einsicht einbegriffen ist, daß alle Schulen, und die einklassigen erst recht, ein besonderes Real-Lehrbuch bedürfen: dann wird man, wie ich nicht zweifle, bald allerseits anerkennen, daß in allen mehrstufigen Klassen die sachunterrichtlichen Fragehefte jedenfalls zweckmäßig, in den einklassigen Schulen aber geradezu unentbehrlich sind.

Sieht man specieller zu, so ergiebt sich, daß die realistischen Stücke des belletristischen Lesebuches keiner einzigen der Anforderungen entsprechen, die an ein wohlberechnetes Real-Lehrbuch gemacht werden müssen. Erstlich bilden diese Lesestücke in ihrer Gesamtheit kein planmäßiges Ganzes (im Sinne des realistischen Lehrplans), da sie eben nach sprachlichen Gesichtspunkten — zur Vorführung der verschiedenen Darstellungsformen — ausgewählt sind. Zum andern ist das einzelne Lesestück in der Regel inhaltlich nicht einfach genug, zu sehr mit schildernden oder anderen dekorativen Zuthaten überladen, — wofern es nämlich als realistisches Lernmittel dienen soll. Zum dritten enthalten diese Lesestücke zu viele sprachliche Schwierigkeiten, so daß das sachliche Lernen, dem doch die Realstunden zunächst gewidmet sind, vor lauter sprachlichen Erklärungen nicht vom Flecke kommen kann. Die beiden letztgenannten Mängel lassen sich namentlich an denjenigen realistischen Darstellungen erkennen, welche allgemein als Zierden der belletristischen Lesebücher gelten und es bei guter Auswahl auch wirklich sind, an den sog. „Lebens-“ oder „Charakterbildern“ (z. B. von Masius, Grube, Wagner u. s. w.). Gerade sie können am wenigsten als Musterlektionen eines richtigen Real-Lehrbuches gelten, — wie Diesterwegs „Rhein. Blätter“ schon vor ca. 25 Jahren eingehend und handgreiflich nachgewiesen haben. (Rh. Bl., 1858: „Von dem Unwesen der sog. Lebensbilder im Unterricht“.) Kurz, so wenig das belletristische Lesebuch beim Religionsunterricht ein besonderes Lehrbuch ersetzen kann, ebensowenig kann es im Realunterricht ein solches ersetzen. Ein Federmesser ist ein nützliches Werkzeug, aber zum Brotschneiden taugt es nicht. „Eins für eins“, hat darum schon Aristoteles gesagt.

Wie oben erwähnt, hatten allerdings weiland auch die Regulative bestimmt, daß der Realunterricht sich an das „Lesebuch“ anschließen solle. Allein dort sollten ja die Realien keinen selbständigen Lehrgegenstand bilden, d. i. keine besonderen Stunden beanspruchen. Das eben wollte die Formel „Anschluß an das Lesebuch“ konstatieren, indem sie sagte: das realistische Lernen solle so viel als thunlich im Sprachunterricht mit besorgt werden; oder genauer ausgedrückt: da im sprachlichen Lesebuche auch realistische Stücke enthalten seien, so würden bei der sprachunterrichtlichen Behandlung derselben die Schüler ohne Mühe manche realistische Kenntnisse mit auflesen können. Bestimmte Leistungen im realistischen Lernen wurden demgemäß auch nicht gefordert. Jene Formel hat somit in den Regulativen einen ganz anderen Sinn, als sie auf dem Boden der „Allg. Bestimmungen“ haben kann. Die Regulative sind dabei mit sich selbst einig; die „Allg. Bestimmungen“ hingegen geraten dadurch mit sich selbst

in Widerspruch, da die Selbständigkeit des Realunterrichts, welche vorher statuiert ist, hinterher faktisch wieder verneint wird.

Es ist aber noch ein anderer Umstand im Spiele, wodurch jene Formel bei den Regulativen einen besseren Sinn erhält als jetzt auf dem Boden der „Allg. Bestimmungen". Er liegt in der Verschiedenheit des damaligen und des heutigen Lesebuches. Zur Zeit der Regulative trug das sog. „Lesebuch" noch mehr oder weniger jenen Charakter an sich, mit dem es zur Zeit der Philanthropen auf die Welt gekommen war; einerseits wollte es eine Anthologie aus der schönsprachlichen Litteratur, also insoweit ein sprachliches Lesebuch sein; andrerseits aber sollte es auch sog. „gemeinnützige Kenntnisse" verbreiten helfen und enthielt um deswillen auch eine Anzahl realistischer Lesestücke. Diese letzteren konnten nicht nur inhaltlich planmäßig ausgewählt, sondern auch zur Erleichterung des Sachlernens sprachlich besonders bearbeitet d. h. von allen sprachlichen Schwierigkeiten gereinigt sein, so daß der Inhalt sich in einfacher, leicht verständlicher Fassung darstellte. Bei dieser Form der realistischen Lesestücke war es also den Schülern nicht bloß möglich, sondern auch erleichtert, sich nebenbei einige realistische Kenntnisse zu erwerben, wenn auch nicht ex professo auf diesen Zweck hingearbeitet wurde. Während nun dieses alte sog. Lesebuch eigentlich ein Doppelbuch war, nämlich einerseits eine schönsprachliche Mustersammlung und andrerseits eine Art Real-Lehrbuch, so hat dagegen das „Lesebuch" der „Allg. Bestimmungen" einen wesentlich anderen Charakter. Hier soll dasselbe — wie auch an sich ganz richtig ist — lediglich eine Anthologie der schönsprachlichen Litteratur, also ein Lesebuch im Dienste des Sprachunterrichts sein. Demgemäß wird ausdrücklich gefordert, „daß die Lesestücke nicht eigene Bearbeitungen der Herausgeber, sondern Proben aus den besten populären Darstellungen der Meister auf diesem Gebiete seien." Da nun die sog. realistischen Stücke, die sich darunter befinden, ausschließlich nach sprachlichen Gesichtspunkten ausgewählt sind (als Repräsentanten von Beschreibungen, Schilderungen, Erzählungen, Beweisführungen u. s. w.), mithin, sofern ein realistisches Lernen bezweckt wird, die oben bezeichneten drei Mängel an sich tragen: so können die Schüler offenbar nicht so viel Realkenntnisse daraus gewinnen, als es beim Lesebuche der Regulative der Fall war. Auf dem Boden der „Allg. Bestimmungen" erhält daher die Formel „Anschluß des Realunterrichts an das Lesebuch" aus einem neuen Grunde einen übleren Sinn als sie bei den Regulativen hatte, und obendrein in zwiefacher Weise. Einmal, weil das jetzige belletristische Lesebuch für das realistische Lernen entschieden ungeeigneter ist als das frühere. Sodann, weil die „Allg. Bestimmungen" nun an einem zweiten Punkte mit sich selbst

in Widerspruch geraten, — nämlich mit ihrem eigenen besseren Begriffe vom Lesebuch, da dasselbe ausdrücklich für eine sprachunterrichtliche Mustersammlung erklärt wird, während es hinterher doch bei den einklassigen Schulen zugleich als Real-Lehrbuch dienen soll. Daß überdies dadurch der richtige Begriff des Lesebuches leicht wieder in seine alte Verwirrung zurückfallen könnte, wollen wir nicht einmal rechnen.

Unsere zweite These hat also recht: ein selbständiger Realunterricht erfordert ein besonderes, sachlich und methodisch wohlberechnetes Lehrbuch und zwar, wie ich ohne weitere Begründung hinzufüge, auf allen Stufen — sobald die Schüler genügend lesen können oder (mit andern Worten): sobald der sog. „Anschauungsunterricht" den Charakter eines planmäßigen Realunterrichts annimmt.

Die jetzt folgende Schlußthese hat es mit der Form des Real-Lehrbuches zu thun. Sie ist es, die den eigentlichen Reformgedanken ausspricht. Er lautet:

Dritte Forderung: Die Darstellung muß **anschaulich-ausführlich** und **leicht verständlich** sein.

„Ausführlich" will heißen: das Real-Lehrbuch darf kein kompendiarischer (auszugartiger) sog. Leitfaden sein. „Leicht verständlich" will sagen: die Darstellung muß einfach und von allen sprachlichen Schwierigkeiten gereinigt sein.

Warum ausführlich?

Einen indirekten Beweis bietet die längst anerkannte Praxis in dem andern Zweige des Sachunterrichts: das biblische Historienbuch. Dasselbe enthält nicht einen kurzen, trockenen Auszug aus der biblischen Geschichte, sondern lebensvolle, d. i. anschaulich-ausführliche Erzählungen. Wäre nun im Realunterricht ein kompendiarischer Leitfaden das richtige, so müßte auch in der biblischen Geschichte ein solcher Leitfaden das richtige sein. Das hat aber bisher noch niemand behauptet.

Der direkte Beweis ergiebt sich aus dem Begriffe der Bildung, hier der Sachbildung, von der die realistische ein Teil ist. Dieser Begriff schließt (nach der intellektuellen Seite) ein dreifaches Können in sich und fordert darum auch ein dreifaches Lernen:

a) das Kennenlernen dieses Stoffes (Kenntnisse),
b) das Denkenlernen an diesem Stoffe,
c) das Redenlernen an diesem Stoffe.

Wer nun diesen dritten Bestandteil der Sachbildung — das sachgemäße Redenkönnen, was eben nur an und mit der Sache gelernt werden kann — anerkennt, der wird bald zu der Einsicht kommen, daß ein

kompendiarischer Leitfaden das nicht zu leisten vermag. Denn das beste, das wirksamste Mittel zum Redenlernen ist das Lesen, — („das beste Sprachbuch ist ein Lieblingsbuch", Jean Paul); soll aber im Sachunterricht auch gelesen werden und zwar mit Lust gelesen werden, in der Schule und zu Hause: dann dürfen die Darstellungen des Lehrbuches nicht auszugartig dürr, nicht langweilig sein, sondern lebensvoll, anschaulich, mithin ausführlich. Mit andern Worten: das Realbuch muß im naturkundlichen wie im humanistischen Teile seinem Hauptinhalte nach eine Art Lesebuch sein.*) — Ich sage „dem Hauptinhalte nach"; in der politischen Geographie, welche möglichst an den Geschichtsunterricht anschließt, werden teilweise notizartige Angaben ausreichen; nur müssen daneben auch etliche zusammenhängende Darstellungen geboten werden, damit der Schüler zugleich die sachgemäße Redeweise kennen lernen kann. Ebenso werden im naturkundlichen und humanistischen Teile etliche schematische Übersichten am Platze sein.

Steht einmal fest, daß zu jedem sachlichen Lernen auch das Redenlernen an dieser Sache gehört; steht ferner fest, daß zu diesem Zwecke die betreffenden Lektionen auch gelesen werden müssen: dann giebt sich noch ein neuer Grund für die bezeichnete Form des Lehrbuches zu erkennen.

Bekanntlich ist das sichere Einprägen des Stoffes ein ebenso wichtiges Stück der Lehraufgabe, als das anschauliche Vorführen und das denkende Durcharbeiten. Soviel immer möglich, muß daher der Lehrer selber das Einprägen besorgen — in der Schule, auf konversatorischem Wege, da diese Weise des Repetierens weniger monoton zu sein braucht und überhaupt mehrfache Vorzüge besitzt. Ich sage: „so viel als möglich" — soviel er Zeit hat, und in dieser Beschränkung wird die Regel ebensogut für die mehrstufigen Klassen gelten können, als für die einstufigen. Steht nun, wie wir annahmen, fest, daß jede sachunterrichtliche Lektion auch gelesen werden soll, so bietet dieses Lesen zugleich eine Hülfe im sachlichen Einprägen. Diese Hülfe ist in der That höchst schätzens-

*) Wäre etwas mehr Logik in der traditionellen pädagogischen Sprache, so würde man den Namen „Lesebuch" — falls er überhaupt gebraucht werden soll — nicht ausschließlich an ein einziges, an ein sprachunterrichtliches Buch vergeben haben. Innerhalb der Altersstufen, welche die Volksschule umfaßt, sollten die sachunterrichtlichen Lehrbücher allesamt ebensogut „Lesebuch" heißen dürfen und demgemäß gebraucht werden, wie die belletristische Anthologie so heißt und gebraucht wird. Der Prov.-Schulrat Otto Schulz (der Begründer des Brandenburger Schulblattes) nannte darum sein biblisches Historienbuch mit Recht und gutem Bedacht: „biblisches Lesebuch".

wert, in dreifacher Beziehung. Zum ersten fällt sie dem Lehrer gratis zu, da das Lesen, weil es von der Sprachbildung gefordert wird, ohnehin geschehen muß. Es werden gleichsam mit einem Feuer zwei Töpfe gekocht. Zum andern ist dieses Wiederholen, weil die ausführliche Darstellung den Stoff in allen Einzelnheiten vorführt, so genau und umfassend als möglich. Der dritte Vorteil liegt etwas versteckter, verdient aber nicht minder geschätzt zu werden. Um auf ihn aufmerksam zu werden, muß man sich erinnern, daß dem Repetieren als solchem, weil dem Stoffe dann der Reiz der Neuheit fehlt, notwendig mehr oder weniger Langweile anhaftet. Sollen nun die Schüler doch munter bei der Sache sein, so erwächst daraus für den Lehrer die nicht leichte Aufgabe, das Langweilige so viel als thunlich wegzuschaffen. Dafür giebt's mancherlei Mittel — die man bei der Psychologie erfragen muß. Eins derselben besteht darin, das Repetieren so einzurichten, daß es sich nicht als solches kenntlich macht, sondern wie ein Neulernen erscheint. Das ist's gerade, was die sog. „immanente" Repetition, wie sie z. B. beim Rechnen fort und fort zur Anwendung kommt, vor der expressen voraus hat, daß ihr dieser Vorteil von selbst zufällt. Auch in unserm Falle, beim Lesen der sachunterrichtlichen Lektionen, tritt dieses günstige Moment ohne Zuthun des Lehrers mit auf. Denn wenn vorher die wichtigsten Daten und ihre Reihenfolge auf mündlichem (konversatorischem) Wege wiederholt und gut eingeprägt sind, und nun die Lektion gelesen werden soll, so sehen die Schüler darin nur eine neue Übung — was es auch in der That ist; und da ihnen um dieses Neuen willen nicht zum Bewußtsein kommt, daß dabei ein Repetieren stattfindet, so wird damit das sonst unvermeidliche Gefühl der Langweile fern gehalten.

Man könnte denken, es seien doch eigentlich bloß die mehrstufigen Klassen, welche besondere Ursache hätten, sich über diese Hülfe im sachlichen Einprägen zu freuen, da ja in der einstufigen Klasse der Lehrer Zeit genug habe, auf konversatorischem Wege den Stoff einzuprägen. Sehen wir genauer zu, wie es sich verhält. Allerdings sind die Lehrer der einstufigen Klassen hinsichtlich des Einprägens günstiger gestellt, und sie haben somit auch die Pflicht, diesen Vorteil möglichst auszunutzen. Handelte es sich daher bloß um das sachliche Einprägen, so würden diese Klassen vielleicht mit einem konpendiarischen Leitfaden ausreichen. Da dieselben aber um der Sprachbildung willen — nämlich behufs des Redenlernens und des Lesenlernens — die sachunterrichtlichen Lektionen doch lesen müssen, wozu denn eben ausführliche Darstellungen erforderlich sind: so werden sie die dadurch geleistete Hülfe beim Einprägen, weil sie ihnen gratis zufällt, ebenfalls nur willkommen heißen können, wenn sie derselben auch nicht so

bedürftig sind wie die mehrstufigen Klassen. Wollten jedoch die einstufigen Klassen sich mit dem üblichen kompendiarischen Leitfaden begnügen, mithin auf das Lesen der realistischen Lektionen verzichten, während die mehrstufigen Klassen ein Real-Lesebuch besäßen und dasselbe in der angegebenen Weise redlich benutzten: so ist mir nicht zweifelhaft, daß jene nicht bloß in der Lesefertigkeit, sondern auch in der Sprachbildung überhaupt hinter diesen merklich zurückbleiben würden. Was dann das realistische Lernen betrifft, so ist nicht abzusehen, was sie durch den kompendiarischen Leitfaden gewinnen wollen, was sie nicht auch durch ein ausführliches Lehrbuch erreichen könnten.

Dabei ist noch eins zu bedenken. Bekanntlich verleitet die verschrumpfte Gestalt des kompendiarischen Leitfadens leicht dazu, sich über das darin enthaltene Stoffquantum arg zu täuschen, d. h. das Maß des Lehrmaterials zu hoch zu greifen. Wie nun, wenn den einstufigen Klassen ihre günstigere Stellung zusamt dem scheinbar knappen Leitfaden zum Fallstricke wird? Wo das geschieht, da ist gewiß, daß sie auch im sachlichen Lernen, sofern nach wirklicher Bildung gefragt wird, hinter den mehrstufigen Klassen zurückbleiben, falls diese ein ausführliches Real-Lehrbuch gebrauchen; denn da dieses Lehrbuch sie verpflichtet, die realistischen Lektionen auch lesen zu lassen, so haben sie darin gegen jene Verirrung des Stoffübermaßes einen starken Schutz. Alles wohl erwogen, werden daher auch die einstufigen Klassen Ursache genug finden, in ihrem eigenen Interesse das ausführliche Real-Lehrbuch freudig zu begrüßen.

Ein paar Zusätze — wider etwaige Mißverständnisse.

Erstlich: die geforderten ausführlichen Darstellungen im Real-Lehrbuche wollen an dem, was das mündliche Lehrwort bei jeder Lektion zu leisten hat, nicht das geringste mindern, — wie ja auch das biblische Historienbuch nicht sagen will, der Lehrer dürfe etwas von seiner Lehrarbeit auf das Buch abladen. Alle mündlichen Lehroperationen bleiben genau dieselben wie bei einem kompendiarischen Leitfaden. Der Unterschied liegt vielmehr in einem Plus der Durcharbeitungsoperationen, nämlich darin, daß jede Lektion auch rite gelesen werden soll — zunächst in der Schule und sodann wiederholungsweise zu Hause. Das Buch soll demnach einen Dienst thun, den das mündliche Lehrwort überhaupt nicht leisten kann.*)

*) Ein paarmal ist mir in einem Schulblatte der Einwand begegnet: bei ausführlichen Real-Lehrbüchern könnten bequeme Lehrer sich verleiten lassen, das mündliche Lehrwort thunlichst zu sparen und dafür die realistischen Lektionen den Schülern zum Auswendiglernen aufzugeben — wie dies an jenen Stellen dem Vernehmen nach auch mit dem biblischen Historienbuche geschehe. Da dieser Einwand nicht bestreitet, daß die bezeichnete Form der Real-Lehrbücher principiell die richtige

Zum andern sei zur Vorsicht nochmals darauf hingewiesen, daß die Forderung, das Real-Lehrbuch müsse der Darstellung nach eine Art Lesebuch sein, nicht das geringste gemein hat mit der Vorschrift der alten Regulative, wonach der Realunterricht sich an das sog. „Lesebuch" anschließen sollte. Die Regulative wollten keinen selbständigen Realunterricht und demgemäß auch kein besonderes Real-Lehrbuch; diese Zweige des Sachunterrichts waren im Sprachunterricht einquartiert, d. h. aus dem realistischen Gebiete brauchte nur so viel gelernt zu werden, als bei der sprachunterrichtlichen Behandlung der realistischen Lesestücke von selbst haften blieb. Meine Forderung setzt dagegen (nach These 1) selbständige Real-Lehrstunden voraus und eben darum (nach These 2) ein besonderes Real-Lehrbuch. Der Unterschied zwischen diesem Standpunkte und dem der Regulative ist somit so groß, daß er nicht größer sein kann.

Drittens sei noch daran erinnert, daß die obige Forderung, obwohl sie an und für sich mit der Frage vom Quantum des Lehrstoffes nichts zu thun hat, doch indirekt einen Einfluß auf die Feststellung desselben ausübt. Da nämlich die geforderte Form des Realbuches auf eine vermehrte Verarbeitung und Verwertung des Lehrmaterials zielt — vermittelst des Lesens — so muß sie notwendig eine größere Vereinfachung desselben zur Folge haben. Ich würde es nicht für nötig gehalten haben, diesen Punkt ausdrücklich zu konstatieren, wenn nicht ein Vorkommnis daran gemahnt hätte. Von einem Schuloberen soll gelegentlich wider die ausführlichen Realbücher geltend gemacht worden sein: da sie weit dicker wären als die kompendiarischen Leitfäden, so würden sie das Lehrstoffübermaß begünstigen. Einer so ausgesuchten Oberflächlichkeit gegenüber ist es offenbar rätlich, auf wichtige Punkte zweimal den Finger zu legen.

Überblicken wir zum Schluß die drei Thesen:

1. der Realunterricht muß ein selbständiges Lehrfach sein — in allen Schulen, von unten auf;
2. der Realunterricht erfordert ein besonderes Lehrbuch — in allen Schulen, von unten auf;
3. die Darstellung in diesem Buche muß anschaulich-ausführlich und leicht verständlich sein.

---

ist, so frage ich einfach: Sollen die fleißigen Lehrer darum auf das zweckmäßigere Lehrbuch verzichten, weil bequeme Lehrer dasselbe möglicherweise mißbrauchen? Übrigens müßten dann die kompendiarischen Leitfäden ebenfalls verboten werden, da ja jene Lehrer auch diese Bücher zum Auswendiglernen aufgeben können.

Die erste Forderung ist in den „Allg. Bestimmungen“ anerkannt und wird nur noch von den Anhängern der Regulative bestritten.

Die zweite geht schon teilweise über die „Allg. Bestimmungen“ hinaus, da dieselben nur den mehrklassigen Schulen ein besonderes Real-Lehrbuch gestatten.

Die dritte spricht unsere eigentlichen Reformgedanken aus.

II.
Die Reform im Sprachunterricht.

Um den Leser möglichst mit eigenen Augen sehen und urteilen zu lassen, soll unsere Untersuchung bedachtsam Schritt vor Schritt vorrücken und zunächst an einen Nebenfehler des üblichen Sprachunterrichts anknüpfen. Der Grund- und Hauptfehler, von dem jener nur ein Symptom ist, wird sich dann im Verfolg desto deutlicher zu erkennen geben.

Bis zu Anfang der vierziger Jahre dieses Jahrhunderts spielten beim Sprachunterricht die Grammatik und die grammatischen Übungen die Hauptrolle. Das Lesen im sog. Lesebuche ging wie etwas Apartes nebenher; zwar wurde es mit Fleiß betrieben, allein es war eben ein bloßes Lesen, bei dem nur die allernötigsten sachlichen und sprachlichen Erläuterungen vorkamen. Hier lag ein doppelter Fehler vor: einmal der, daß der Sprachunterricht nicht als ein einheitliches Fach gefaßt wurde, und sodann die Überwucherung des Formalistischen, der Grammatik. Der letztere Fehler stammte eigentlich aus den höheren Schulen; man meinte, in der deutschen Grammatik einigermaßen einen Ersatz für den fremdsprachlichen Unterricht zu haben; zum Teil wirkte dabei auch eine Art Wunderglaube an die zauberhafte Bildungskraft der Grammatik mit. Lehrer und Schüler quälten sich an der trockenen Sprachlehre und ihren noch trockeneren Übungen redlich ab, — obgleich vielfach mit dem Gefühl, daß man doch wohl nicht so ganz auf dem richtigen Wege sei. Da wirkte es bei allen Verständigen wie ein erlösendes Wort, als Männer wie Mager, Kellner, Hülsmann, Wackernagel, Otto u. s. w. aussprachen: das Lesebuch muß den Mittelpunkt des deutschen Sprachunterrichts bilden. Man schaute sich gegenseitig an und sagte: Warum haben wir das doch nicht früher sehen können? Es ist ja sonnenklar: wie die andern Künste (Musik, Malerei u. s. w.) nicht durch Theoretisieren erlernt werden können, sondern durch Übung an Mustern, und wie religiöses Leben nicht gepflanzt werden kann durch Dogmatisieren, sondern durch sinnige Betrachtung religiöser Charakterbilder, so kann auch eine gesunde Sprachbildung nur an der mustergültigen Litteratur großgezogen werden.

Die „Regulative" nahmen im Sprachunterricht diesen Fortschritt auf — NB. soweit er damals verstanden wurde — und suchten denselben in die Schulen einzuführen. Darin haben sie ein unleugbares Verdienst. Die neue Parole, daß das Lesebuch den Mittelpunkt des sprachlichen Lernens bilden (und der Sprachunterricht als ein einheitliches Fach gefaßt werden) müsse, drang auch ihrem Wortlaute nach überall durch. Daneben aber blieb doch unter den Schulmännern eine Meinungsverschiedenheit bestehen, nämlich über die Frage, ob außer der Durcharbeitung des Lesebuches noch ein selbständiger Lehrgang der Grammatik wünschenswert sei, oder ob ein Minimum von Grammatik, das ohne besondere Lehrstunden gelernt werden könne, hinreiche. Über diesen Punkt ist dann seit jener Zeit unausgesetzt debattiert worden bis auf den heutigen Tag, ohne daß eine leidliche Verständigung erzielt werden konnte.

Die Regulative hatten sich für ein Minimum entschieden und darum selbständige Grammatikstunden abgewiesen. Die Gegenansicht war aber nicht von innen heraus, durch Gründe, überwunden — denn dazu fehlte den Regulativ-Didaktikern das Zeug — sondern nur äußerlich, per Kommando, zurückgedrängt. Die Gesetzgebung hatte sich zu früh in die innere Entwicklung der Methodik eingemischt. Nach dem Gesetze der Pendelschwingung konnte daher ein Rückschlag nicht ausbleiben.

Er kam denn auch — mit den „Allg. Bestimmungen". Ihre Forderungen in der Grammatik lauten zwar, wenn man sie verständig auslegt, ziemlich maßvoll. Da aber der Wortlaut dehnbar ist, und überdies für die Oberstufe mehrklassiger Schulen selbständige Grammatikstunden angesetzt sind: so hatten die Unterbehörden und Lehrer freie Hand, in den dehnbaren Sack ein recht ansehnliches Quantum grammatischen Stoffes hineinzustopfen, wenn sie das gelüstete. Es scheint auch in der That nicht wenige Schulräte und Schulinspektoren gelüstet zu haben. In manchen Gegenden sahen sich die Schulen durch die Regierungsinstruktionen dergestalt mit grammatischen Anforderungen überschüttet, daß den Lehrern, sofern sie nicht allzusehr in die Grammatik verliebt waren, angst und bange werden mußte. (Vgl. z. B. die „Lehrpläne" der Kgl. Reg. zu Düsseldorf vom Jahre 1873.) Auch strömte wieder eine Menge grammatischer Leitfäden auf den Büchermarkt. Kurz, es sah aus, wie wenn für eine aufgestauete Flut auf einmal die Schleusen geöffnet worden wären.

Unbestreitbar sind solche starke Schwankungen in der Unterrichtsgesetzgebung verkehrt und schädlich, ja geradezu unnatürlich. Ein Leib, dessen Kopf am Schwindel leidet, ist übel beraten. „Kopf kalt, Füße warm," sagt darum das Sprichwort. Je weiter in der Schulwelt die Ansichten über irgend ein Lehrfach noch auseinandergehen, desto vor-

sichtiger muß der Unterrichtsgesetzgeber eingreifen. — Doch sehen wir zu, wie es seit 1872 im Sprachunterricht weiter gegangen ist.

Soviel jetzt in der Grammatik mehr geleistet werden sollte als unter den Regulativen, um ebensoviel mußten die Leistungen im Lesen zurückbleiben. Überdies sah sich das Lesen noch dadurch beeinträchtigt, daß der Sprachunterricht einige Stunden an den Realunterricht abtreten mußte.*) Seit mehreren Jahren wird denn auch in den Kreisen der Schulinspektoren immer lauter geklagt, daß die Leistungen im Lesen gegen früher zurückgegangen seien. Voraussichtlich wird daher in nicht allzulanger Zeit ein abermaliger Umschlag in der Unterrichtsgesetzgebung eintreten, — wenn auch nicht mit großem Geräusch von der Centralstelle aus, sondern still und stückweise, allmählich, durch Reskripte der Unterbehörden. Wie mag er ausfallen? Das kann uns eine andere Thatsache zeigen. Die Klagen der Schulrevisoren über den Rückgang im Lesen richten sich fast ausnahmslos anklagend nicht wider die Grammatik, sondern wider die Realien. Bei der zu erwartenden Änderung der Lehrinstruktionen wird demnach vornehmlich der Realunterricht eine Beschränkung erfahren, dagegen die Grammatik gar nicht oder nur unbedeutend. Im Lichte der Schulgeschichte betrachtet, heißt das: für den nicht ausgetragenen Streit der beiden sprachunterrichtlichen Parteien muß der unschuldige Realunterricht die Unkosten bezahlen.

So werden wir also durch die gefährdete Stellung der Realien gemahnt, den Streit der beiden sprachunterrichtlichen Parteien scharf ins Auge zu fassen. Woran mag es nun liegen, daß diese Parteien trotz alles Debattierens sich bis jetzt über ihre Streitfrage (Quantum der Grammatik) nicht haben verständigen können? Denkt man daran, daß dieses Debattieren schon über vierzig Jahre gedauert hat, und bereits eine ganze Lehrergeneration darüber hingegangen ist, so drängt sich die Vermutung auf, daß hier ein geheimes Hindernis im Spiele sein müsse, ein Irrtum oder ihrer mehrere, woran beide Teile leiden. So ist es in der That.

Jede Partei hat nämlich von dem Princip, was sie in diesem Streithandel betont — die eine die Litteratur (Lesebuch), die andere die Sprachlehre — nur die Halbscheid erfaßt, was aber die Gegenpartei ebenfalls

*) Der Leser wolle nicht übersehen, daß diese Maßregel nur da und deshalb eine Beeinträchtigung des Lesenlernens zur Folge hat, wo und weil das Real-Lehrbuch ein kompendiarischer Leitfaden ist. Bei Realbüchern mit ausführlichen Darstellungen, wo dann jede Lektion auch gelesen werden muß, würde das Lesen wie der Sprachunterricht überhaupt keine Schädigung erleiden, mithin jene Maßregel ganz gerechtfertigt sein.

nicht weiß. So weiland, so noch heute. Jede Partei hat eben in den langen vierzig Jahren nichts hinzugelernt; — ich meine aber nicht etwas, was sie von dem Gegenpart hätte lernen können, sondern was sie vermöge ihres eigenen Princips hätte finden müssen. Wir haben es also mit zwei Irrtümern zu thun, wollen aber um der Billigkeit willen jeder Partei nur denjenigen Irrtum anrechnen, der ihr zunächst vor den Füßen lag.

Worin besteht nun das jeder Parteiansicht anhaftende Manko? Beginnen wir mit der Grammatikpartei.

Die Grammatisten haben übersehen, daß zur Sprachlehre außer der Grammatik auch die Onomatik (die Lehre von den Wortfamilien, Synonymen und Tropen) gehört, — ja, daß dieser Teil der Sprachlehre für das Sprachverständnis wie für die Bildung überhaupt, weit fruchtbarer ist als die Grammatik, zumal in der Volksschule.*) In manchen sprachunterrichtlichen Leitfäden ist allerdings auch die Onomatik einigermaßen herangezogen; allein die „Allg. Bestimmungen" und die Regierungsinstruktionen (z. B. die sehr ausführlichen der Kgl. Reg. zu Düsseldorf), welche die offizielle Vertretung der grammatischen Partei bilden, erwähnen den onomatischen Teil der Sprachlehre auch nicht mit einer Silbe. Hätten dagegen die Grammatisten im Verlaufe der Zeit erkannt, daß sie ihr eigenes Princip bisher nur halb vertreten hatten, so würde dies der Verständigung mit der Gegenpartei in mehrfacher Weise förderlich gewesen sein. Denn wenn die Grammatik die der Sprachlehre zugewiesene Stundenzahl mit ihrer Schwester Onomatik teilen soll, so muß sie ihren eigenen Lehrstoff auf die Hälfte reduzieren. Damit würden dann die Grammatisten sich selber demonstriert haben, daß die Volksschule mit bedeutend weniger grammatischem Stoffe auskommen kann.

Aber noch ein zweites Einigungsmoment trägt der onomatische Unterricht in sich. In der Volksschule kann die Onomatik, wenn sie fruchtbar sein soll, nicht isoliert betrieben werden, sondern nur im engsten Anschluß an die laufende Lektüre und an den gesamten übrigen Unterricht. Dies geschieht nun zunächst in der Weise, daß alle im Lesebuche wie im Sach- und Formenunterricht vorkommenden un-

*) Der Name „Onomatik" (vom griechischen onŏma = Wort) ist in der Schulsprache, soviel mir bekannt, zunächst durch Dr. Mager in Gebrauch gekommen. Von der Grammatik unterscheidet sich die Onomatik sehr scharf dadurch, daß dort der Blick auf das äußere, auf die sprachlichen Formen, hier dagegen lediglich nach innen, auf den Sinn der Wörter und Wortverbindungen sich richtet.

bekannten Wörter und Redefiguren kurz erklärt werden, — sei es mit Hülfe stammverwandter oder synonymer Ausdrücke, welche den Schülern bereits bekannt sind, oder durch Umschreibung. Wie man sieht, ist das so weit nichts anderes, als was der Lesebuch- und der gesamte übrige Unterricht ohnehin, um ihrer eigenen Zwecke willen, fordern, — nichts anderes, als was alle einsichtigen Lehrer von jeher gethan haben und täglich thun müssen. In der That, so weit haben bisher schon beide Parteien onomatischen Unterricht erteilt, wenn derselbe auch nicht mit diesem Namen bezeichnet wurde. Freilich muß noch etwas hinzukommen. Es ist, kurz gesagt, dies. Die betreffenden unbekannten Wörter und Redefiguren werden in der Reihenfolge, wie sie vorkommen, nach geschehener Erklärung sofort vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben (ohne Erklärung); so die ganze Woche hindurch. Am Schlusse der Woche, in der Onomatikstunde, werden sie dann von den Schülern, nachdem zuvor noch einmal das Verständnis aufgefrischt ist, mit den Erklärungen in ein sachlich-sprachliches Wörterheft eingetragen und zu Hause fest eingeprägt. Wird das versäumt, so ist das nicht klüger, als wenn der Schneider vergißt, den Knoten in seinen Faden zu machen, oder schulmäßig gesprochen: als wenn über dem Docieren das Memorieren versäumt wird. Aus demselben Grunde muß deshalb alle 4—6 Wochen auch eine umfassendere Repetition stattfinden, wenigstens bei den schwächeren. (Vgl. die oben erwähnten Abhandlungen „Über den naturkundlichen Unterricht“, Ev. Schulbl. 1872, II. Artikel S. 172. Ges. Schr. IV. S. 58 ff.) Hätte nun die Grammatikpartei, wie es ihre Schuldigkeit gewesen wäre, einen solchen onomatischen Unterricht in Vorschlag gebracht, so würde die Litteraturpartei, wofern sie ihr eigenes Princip verstand, freudig haben zustimmen müssen, da dieser neue Lehrzweig offensichtlich einem Bedürfnisse der Lektüre wie des gesamten übrigen Unterrichts entgegenkommt.

Betrachten wir jetzt, wie die Lesebuch- oder Litteratur-Partei ihr eigenes Princip nicht zu Ende gedacht hat. In diesem Versäumnis liegt, wie sich zeigen wird, das Haupthindernis, welches der Einigung der beiden sprachunterrichtlichen Parteien im Wege gestanden hat; hier liegt eben auch das Grundgebrechen des üblichen Sprachunterrichts. Was die Grammatisten ihrerseits versäumt hatten — hinsichtlich der Onomatik — ist dagegen nur Kleinigkeit.

Als die Litteratur-Partei einstmals den trefflichen Grundsatz proklamierte, daß das Lesebuch (als Auslese der Nationallitteratur) die Basis der Sprachschulung bilden müsse, da hat sie übersehen, daß dieses sog. „Lesebuch“ nur die eine, die schönsprachliche Hälfte der National-

litteratur vertritt; denn die andere Hälfte steckt anderswo, in dem Schriftentum der verschiedenen Wissenschaften, oder volksschulmäßig geredet: in den Lehrbüchern der Religion und der humanistischen und naturkundlichen Realien. An dem belletristischen Lesebuche läßt sich ja eine gewisse, auch nicht unbeträchtliche Sprachbildung gewinnen, aber nicht eine solche, die gesund, volkstümlich und echt praktisch ist; denn dazu gehört auch die sprachliche Schulung durch die sachunterrichtlichen Lehrbücher. (Siehe „Grundlinien ꝛc." S. 44 ff.) Jenes nicht unrichtige, aber nur halb verstandene und darum höchst einseitig formulierte Princip der Litteratur-Partei muß demnach dahin ergänzt werden, daß es lautet:

> „Grundlage der Sprachbildung in der Volksschule sind das belletristische Lesebuch **und** die **sachunterrichtlichen** Lehrbücher."

Das ist mein Vorschlag zur Reform des Sprachunterrichts.

Selbstverständlich setzt das Litteraturprincip in diesem Vollsinne voraus, daß die sachunterrichtlichen Lehrbücher nicht kompendiarische, dürre Leitfäden, sondern wirkliche Lesebücher sind, wie dies auch das biblische Historienbuch von je her gewesen ist. Was oben (sub I, 3) im Interesse der Sachbildung gefordert wurde, das sehen wir hier zugleich vom Standpunkte des Sprachunterrichts verlangt. Liegt in dieser Verdoppelung der Forderung einerseits ein endgültig abschließender Beweis für ihre Wahrheit, so andrerseits der handgreiflichste Beweis für ihre ungemeine Wichtigkeit, da sie über die beiden bedeutsamsten Gruppen der Lehrfächer, also über mehr als zwei Drittel des gesamten Unterrichts sich erstreckt. Eine wichtigere methodische Frage als die von der Form der sachunterrichtlichen Lehrbücher kann es somit nicht geben.

Hätte die Lesebuch-Partei im Verlaufe der Zeit so viel hinzugelernt, um einsehen zu können, daß sie das Litteraturprincip nur halb vertrat, und hätte sie demgemäß die bezeichnete Ergänzung des Lesestoffes in Anregung gebracht: so würde sie nicht nur die Streitfrage mit den Grammatisten vollends erledigt und überhaupt eine völlige Umschmelzung der alten sprachunterrichtlichen Parteiansichten bewirkt, sondern obendrein auf dem Gebiete des Realunterrichts Frieden gestiftet, nämlich sowohl die Gegner der Realien als auch die Anhänger der Leitfäden von ihren beiderseitigen Irrtümern bekehrt haben. Hier ist jedoch nur vom Sprachunterricht und speciell von der grammatischen Haderfrage zu reden. Sehen wir zu, wie es derselben bei der Einführung des vollen Litteraturprincips ergeht.

Die Grammatik hat, wie wir oben sahen, bereits die Hälfte ihres Lehrstoffes opfern müssen — kraft ihres eigenen Vollprincips, um der Onomatik Raum zu schaffen. Nun muß aber auch noch für den neu eintretenden sachunterrichtlichen Lesestoff Platz gemacht werden. Die Leseübungen an diesem Stoffe werden zwar in die sachunterrichtlichen Stunden fallen; da dieses Lesen aber dem Sprachunterricht zu gute kommt, so wird derselbe zum Dank auch einen Gegendienst zu leisten haben, nämlich (außer dem onomatischen Material aus dem Sachunterricht) auch einen Teil der sachunterrichtlichen Aufsatzübungen in seine Stunden übernehmen müssen. Durch dieses neue Zurechtrücken der verschiedenen Zweige des Sprachunterrichts wird die Grammatik abermals einige Einschränkung erfahren und dürfte damit so ziemlich auf ein bequemes Maß reduziert sein. Die Sachlage selbst erlöst die Parteien vom Disputieren. — Von da ab tritt übrigens noch ein anderes Einigungsmoment in Wirksamkeit, und das ist im Grunde die Hauptkraft zur Verständigung der beiden Parteien. Die alte Streitfrage erhält ein ganz anderes Gesicht. Wenn nämlich der Lesestoff durch die Ergänzung vom Sachunterricht her zu seiner vollen Ausdehnung und Mannigfaltigkeit gelangt ist; wenn ferner die mündlichen und schriftlichen Übungen sich über dieses ganze Gebiet erstrecken; wenn endlich der so unentbehrliche onomatische Unterricht sein Recht gefunden hat: dann erst wird vollaus klar werden — aber dann auch gewiß — was der Grundsatz in seinem Vollsinne sagen will, daß die Litteratur die Basis des Sprachunterrichts bilden müsse. Mit anderen Worten: man wird allerseits einsehen, daß beim Sprachunterrichte die sprach- und geistbildende Kraft vornehmlich in denjenigen Übungen liegt, welche am litterarischen Inhalte vorgenommen werden. Ist nun diese Einsicht durchgedrungen, dann kann niemand mehr den Wunsch hegen, diese bildenden Übungen (des Lesens, Sprechens, Aufsatzschreibens) zu Gunsten bloß formalistischer (grammatischer) zu verkürzen; im Gegenteil, man wird einmütig den grammatischen Stoff auf das Allernotwendigste beschränken. Damit wird dann die alte sprachmethodische Haderfrage verschwunden sein — wie der Nebel vor der Sonne verschwindet.

Welche Umwandlung die übrigen Zweige des Sprachunterrichts durch die Anerkennung des vollen Litteraturprincips erfahren müssen, kann ich hier nicht ausführen. Nur darauf sei hingewiesen, daß dann nicht bloß das Lesen und Reden, sondern auch die Aufsatzübungen (von unten auf) sich über das ganze Litteraturgebiet erstrecken werden. War schon das handgreiflich einseitig, die Leseübungen auf die belletristischen Darstellungen zu beschränken und demgemäß dieses Buch allein „Lesebuch“

zu heißen, so ist es doppelt einseitig, wenn auch das Aufsatzschreiben auf die belletristischen Stoffe beschränkt sein soll. Jener Einseitigkeit beim Lesen steht eine Entschuldigung zur Seite: sie stammt aus der Zeit, wo die Volksschule noch keinen selbständigen Realunterricht besaß; und ob jetzt der selbständige Realunterricht eingeführt ist, so liegt darin doch noch keine Mahnung zum Lesen, solange derselbe keine ausführlichen Lehrbücher besitzt. Der Einseitigkeit bei den Aufsatzübungen fehlt dagegen jede Entschuldigung, seitdem der selbständige Realunterricht im Gange ist; denn die schriftlichen Übungen an diesem Stoffe setzen nur einen voraufgegangenen mündlichen Unterricht voraus. — Die Frage, was für Aufsatzformen (Beschreibungen, Erzählungen, Briefe u. s. w.) geübt werden sollen, hat mit der Frage, woher der Stoff zu nehmen ist, direkt nichts zu thun.

III.

Die Einzelvorteile der Doppelreform.

Zunächst muß ein allgemeines Ergebnis der vorstehenden Untersuchungen konstatiert werden. Ich meine, was eingangs über den logischen Zusammenhang der beiden Reformen bemerkt war. Es hieß dort:

Die beiden Reformen sind untrennbar, so untrennbar wie Ursache und Wirkung; ihr kausaler Zusammenhang ist sogar ein wechselseitiger. Wird die Reform des Realunterrichts (die anschaulich-ausführliche Darstellung im Real-Lehrbuch) anerkannt, so folgt die des Sprachunterrichts (die Ergänzung des bisherigen halben Litteraturprincips) von selbst und umgekehrt: wird diese Reform des Sprachunterrichts anerkannt, so folgt die des Realunterrichts von selbst. Noch mehr. Die Notwendigkeit der Reform im Realunterricht läßt sich aus dem Bedürfnis des Sprachunterrichts beweisen; und umgekehrt: die Notwendigkeit der Reform im Sprachunterricht läßt sich aus dem Bedürfnis des Realunterrichts beweisen. — Mit einem Worte: beide Reformen gehören zusammen — wie Schloß und Schlüssel, die bekanntlich nicht nur einander fordern, sondern wo jeder Teil zugleich die Probe für die Richtigkeit des andern ist.

Dieser logisch-sachliche Zusammenhang der beiden Reformen verdient vor allem fest gemerkt zu werden. Einmal geht daraus hervor, daß schon der Beweis von einer Seite allein genügt, um beide Reformvorschläge zu rechtfertigen, und somit der Beweis von der andern Seite eigentlich nur dazu dient, um die Kurzsichtigkeit einer Methodik, die weder das eine noch das andere Reformbedürfnis sehen kann, desto heller ins Licht zu stellen. Zum andern ist hier an einem Beispiele augenfällig zu erkennen,

was für einen großen Unterschied es in der Praxis macht, ob der Lehrplan als ein bloßer Haufen von Lehrgegenständen oder als ein organisches Gegliederer begriffen wird, und wie dringend deshalb der couranten Didaktik geraten werden muß, sich um eine solide Theorie des Lehrplans zu bekümmern.

Überblicken wir jetzt die Einzelvorteile im Sachunterricht und Sprachunterricht, welche aus den sub I und II entwickelten Reformgedanken sich ergeben — gegenüber den mannigfachen Fehlern und Lücken, an welchen diese beiden wichtigsten Gruppen der Lehrfächer bisher gekrankt haben. Jene Vorteile bilden, wie sich nachstehend zeigt, eine stattliche Reihe.

A. Realunterricht (resp. Sachunterricht überhaupt):

1. Der Realunterricht erhält die richtigen Lehrbücher — anstatt der bisherigen ungeeigneten kompendiarischen Leitfäden.

   Wie diese richtigen Lehrbücher, falls der Lehrer seine Schuldigkeit thut, den vollen Lernerfolg an Kenntnissen und Bildung verbürgen, und im Lesen dazu, so wird dann dieser Lernerfolg dem Realunterrichte auch zum gebührenden Kredit verhelfen, während die kompendiarischen Leitfäden nur einen mangelhaften Lernertrag lieferten, zumal in Ansehung der Bildung und des Lesens, und dadurch dieses Lehrfach in Mißkredit gebracht hatten.

2. Die richtigen Lehrbücher bieten einen wirksamen Schutz wider das Stoffübermaß in diesem Fache — gegenüber der Verleitung zum Überschreiten des rechten Maßes bei den Leitfäden.

   Ohne Zweifel hat das Stoffübermaß, wozu die Leitfäden verleiteten, ebenfalls dazu beigetragen, den Lernerfolg zu schmälern und dieses Fach in Mißachtung zu bringen.

3. Die richtigen Lehrbücher verhelfen auch den einklassigen Schulen zu einem unverkümmerten und befriedigenden Realunterricht — während die Leitfäden-Ära diesen Schulen zwar einen selbständigen Realunterricht auflud, aber das selbständige Lehrbuch versagte.

   Da ein Unterricht, dem das geeignete Lehrbuch fehlt, nur dürftige Resultate liefern kann; da ferner eine unnötig erschwerte Lehrarbeit, die eben darum nur dürftige Resultate verspricht, unmöglich befriedigen kann: so konnte diese Schule den aufgetragenen Realunterricht nur als eine Last empfinden. Die richtigen Realbücher werden diese Last in Lust verwandeln.

   Daß die offizielle Didaktik für die einklassigen Schulen keinen Rat wußte, und daß nun dort der Realunterricht nicht nur arg

verkümmert, sondern obendrein den Lehrern zu einer drückenden Last gemacht ist — schon das allein hätte ihr die Augen öffnen können und sollen, daß sie mit ihrer Leitfaden-Methode nicht auf dem rechten Wege war.

4. Der Realunterricht kann jetzt von unten auf schulgerecht betrieben werden, da nichts im Wege steht, auch den unteren Stufen (nach Absolvierung der Fibel) das geeignete Real-Lehrbuch zu schaffen — während bei der Leitfaden-Methode die unteren Stufen dieses Hülfsmittel entbehren mußten.

Nur dann kann der Realunterricht auf der Oberstufe die zu wünschenden Resultate an Kenntnissen und Bildung erzielen, wenn er von unten auf schulmäßig betrieben, mithin überall auch durch ein geeignetes Lehrbuch unterstützt wird. Selbstverständlich handelt es sich auf den unteren Stufen nicht darum, möglichst viele Kenntnisse zu sammeln, sondern den Sinn für diese Objekte zu wecken und überhaupt den Geist zu schulen; was dann innerhalb dieser Hauptzwecke ohne Beschwerde an positivem Wissen erworben wird, das verdient allerdings auch geschätzt zu werden.

Das bisherige Fehlen eines Realbuches auf den unteren Stufen ist gleichfalls ein deutliches Zeugnis für die Unzulänglichkeit der Leitfaden-Methode.

B. Sprachunterricht:

5. Die litterarische Basis des Sprachunterrichts wird jetzt — anstatt der bisherigen halben — eine ganze, indem sie außer dem belletristischen Lesebuche auch die sämtlichen sachunterrichtlichen Lehrbücher umfaßt.

Vor allem ist es die Leseübung, welche dadurch einen höchst beträchtlichen Zuwachs gewinnt; auch das Aufsatzschreiben erweitert und vermannigfaltigt sich; ebenso das onomatische Verständnis.

Zu dieser mehrfachen Steigerung des sprachlichen Könnens tritt aber auch ein Gewinn anderer, innerlicher Art, der vielleicht noch höher zu schätzen ist, als jener. Die Sprachbildung wird von ihrer belletristischen Einseitigkeit erlöst; sie wird gesunder, volkstümlicher, praktischer. Alle klassische Belletristik in Ehren — allein bei dem bisherigen Halbscheidsprincip, wonach bloß das schönsprachliche Lesebuch als die litterarische Basis der Sprachschulung galt, sah es fast so aus, wie wenn die Volksschüler womöglich zu Poeten oder schöngeistigen Feuilletonisten gemacht werden sollten.

6. Durch die Vervollständigung der litterarischen Basis wird auch der Begriff des sog. Lesebuchs endlich seine volle Klärung finden.

Das wäre in der That eine große Wohlthat. Obwohl schon vor vierzig Jahren das „Lesebuch" ganz richtig dahin definiert wurde (von Mager, Wackernagel u. s. w.), daß dasselbe lediglich eine belletristische Mustersammlung sein müßte; und obwohl diese Definition seitdem fleißig nachgesprochen worden ist, auch von den Schulgesetzgebern: so spukte nichtsdestoweniger in der Praxis, selbst in der Schulverwaltung, noch immer jener alte unklare Begriff fort, der das sprachliche Lesebuch für ein Doppelwesen, nämlich zugleich für ein Realbuch hielt. Diese Unklarheit hat schlimme Folgen gehabt und zwar gerade für einen Unschuldigen, für den armen Realunterricht, der ohnehin schwer zu Ehren kommen kann.

Die erste Folge ist die gewesen, daß den einklassigen Schulen fort und fort das richtige Real-Lehrbuch vorenthalten und als angeblicher Ersatz dafür das gänzlich ungeeignete sog. Lesebuch aufgenötigt wird, so daß nun diesen Schulen ihr verkümmerter Realunterricht um des verkehrten Hülfsbuches willen obendrein zur Last werden muß. — Zum andern hat jene Unklarheit mit dazu beigetragen, daß die Unzulänglichkeit der realistischen Leitfäden so schwer zum Bewußtsein kommen wollte, weil man sich einredete, deren Trockenheit, Magerkeit und Langweiligkeit lasse sich durch das daneben gebrauchte belletristische Lesebuch wieder gut machen. Hier waren es gerade die Anhänger der Leitfäden, welche — Hand in Hand mit den Anhängern der Regulative — den alten unklaren Begriff des sog. Lesebuches fortpflanzen halfen. — Ein drittes Symptom offenbart sich bei manchen sonst ganz korrekten belletristischen Lesebüchern gleichsam als letzter Rest noch in der Einteilung des Stoffes. Dort findet sich nämlich zuweilen die besondere Rubrik „realistische Lesestücke" oder mit specialisierter Benennung: geschichtliche, geographische, naturkundliche. Daß man diskursiv von „realistischen" Stücken des Lesebuchs sprechen darf (wozu dann aber z. B. auch poetische gehören können), ist selbstverständlich; allein eine andere Frage ist, mit welchem Rechte es eine besondere Rubrik unter diesem Namen geben kann. Das belletristische Lesebuch läßt sich nach zwei Gesichtspunkten einteilen: entweder nach dem Inhalte der Stücke, oder nach ihrer Darstellungsform. Bei jenem Gesichtspunkte erhält man allerdings auch „realistische" Lesestücke und dann daneben „religiöse" —

oder genauer (nach den drei sachunterrichtlichen Gebieten): 1. naturkundliche, 2. humanistische, 3. religiöse. Beim Einteilen nach der Darstellungsform ergeben sich zunächst die beiden Hälften: A) Poesie, B) Prosa; und dann dort die Unterrubriken: lyrisch, episch, dramatisch, nebst dem halbprosaischen didaktischen Genre; hier die Unterrubriken: Beschreibungen (inkl. Erzählungen), Abhandlungen (inkl. Erklärungen z. B. in der Naturlehre, prof. Rätsel u. s. w.), Reden (inkl. Proklamationen, Gespräche, Briefe, Gebete u. s. w.). Beide Einteilungen würden sich allenfalls auch verbinden lassen — in der Weise, daß man erst auf den Inhalt sieht und dann jede der drei Hauptabteilungen (Natur, Menschenleben, Religion) noch nach der Darstellungsform klassifiziert. Welche von diesen verschiedenen Einteilungen die zweckmäßigere sein mag, geht uns hier nicht an;*) aber das muß gefordert werden, daß das principium divisionis, welches einmal gewählt ist, auch logisch richtig durchgeführt sei. Wenn nun in einem belletristischen Lesebuche die Rubrik „realistische" Lesestücke (oder specialisiert: geschichtliche, geographische, naturkundliche) vorkommt, während die übrigen Stücke nach der Darstellungsform geordnet sind, so ist das nichts anderes als logische Konfusion, da diese Klassifizierung unterwegs von einem Gesichtspunkte zum andern überspringt. Ohne Zweifel hat dabei außer der mangelhaften logischen Schulung auch jener alte unklare Begriff des sog. Lesebuchs mitgewirkt, nämlich der Gedanke, daß dieses Buch eine nähere Beziehung zum Realunterricht habe, während es in Wahrheit zu den beiden realistischen Gebieten keine nähere Beziehung hat als zu dem religiösen. Mag ein solches Lesebuch seinem Inhalte nach ein echt belletristisches, also ganz begriffsmäßig sein — schleppt es aber in der Einteilung jene unlogische Rubrik nach, so wird durch diese Konfusion doch wieder der alte unklare Gedanke befestigt, dieses Buch habe eine besondere Beziehung zum Realunterrichte. — Ein viertes Symptom der alten Unklarheit trägt das sog. Lesebuch in seinem N a m e n zur Schau. Wenn es in der Schule noch andere Bücher giebt, in denen gelesen wird, und zwar auch behufs der Übung im Lesen — und wären es auch bloß die religiösen — so kann jenes eine Buch nicht a l l e i n „Lesebuch" heißen. In dem falschen Sprachgebrauch, ein einzelnes Buch apart nach dem L e s e n zu benennen,

*) Nebenbei gesagt, würde ich nach der D a r s t e l l u n g s f o r m einteilen, dann aber ein zweites Inhaltsverzeichnis beifügen, worin die Stücke nach ihrem I n h a l t e zusammengestellt sind.

lag der Keim und Anfang des Irrtums, welcher das sprachliche und sachliche Lernen zu beiderseitigem Schaden so weit auseinandertreten ließ. Abgesehen von den Fibelübungen soll das Lesen nur an wissenswürdigem Inhalte geschehen, nämlich zu dem doppelten Zwecke, einmal die Lesefertigkeit zu steigern und sodann diesen Inhalt zu lernen; wie denn auch bei dem belletristischen Lesebuche dieser zweite Zweck ebenso wesentlich ist als der erste, da sein sachlicher Inhalt (in und mit der schönen Form) einen eigentümlichen Bestandteil unserer Kultur repräsentiert. Soll nun dieses Buch allein und par excellence „Lesebuch" heißen, so hat das eine zwiefache schlimme Folge: erstlich erleidet es selber eine Degradation, indem der Blick von seinem wichtigen Inhalt abgelenkt wird; und zum andern fällt auch auf die sachunterrichtlichen Lehrbücher eine Verdunkelung, weil in Vergessenheit gerät, daß diese ebenfalls gelesen werden müssen. Wollen wir daher den unseligen Wirrwarr, der das Verhältnis zwischen Sprachunterricht und Realunterricht bisher beherrscht hat, ganz los werden, dann empfiehlt es sich, den Namen Lesebuch nur mit einem bestimmenden Beiworte (sprachlich oder belletristisch oder sogenannt — und daneben: biblisch, realistisch oder ähnlich) zu gebrauchen.

Daß unsere Grundreform im Sprachunterricht (die Vervollständigung des Litteraturprincips) allen diesen Unklarheiten im Begriffe des Lesebuchs ein Ende machen wird und zwar von selbst, wenn auch in gewissen Köpfen etwas langsam, ist leicht einzusehen. Denn da jetzt die drei sachunterrichtlichen Lehrbücher ebenfalls Lesebücher sein sollen, so folgt daraus, daß das sogenannte Lesebuch eben nur eine Art dieser Bücher ist, das belletristische. Damit wird ferner gewiesen, daß bei diesem belletristischen Lesebuche nur eine solche Einteilung brauchbar ist, die mit seinem Begriffe nicht im Widerspruch steht. Und endlich wird dann auch wohl klar werden, daß das belletristische Lesebuch nicht dazu da ist, in den mehrklassigen Schulen die Mängel der realistischen Leitfäden wieder gut zu machen, und noch weniger dazu, in den einklassigen das Realbuch zu ersetzen; denn da die sachunterrichtlichen Lehrbücher so beschaffen sind, wie es ihrer Aufgabe entspricht, so ist hier ein „Wiedergutmachen" nicht nötig und ein „Ersetzen-wollen" Unsinn.

7. Die Grammatik wird einem geordneten onomatischen Unterricht neben sich Raum lassen müssen.

Es ist das Bedürfnis des gesamten übrigen Unterrichts, welches denselben fordert. Damit ist ihm auch der methodische Weg gewiesen: er muß an den gesamten übrigen Unterricht sich anschließen.

Bei denjenigen Schulen, welche im Erklären der vorkommenden unbekannten Ausdrücke bisher nichts versäumt haben, liegt das Neue in diesem Punkte nur darin, daß diese Erklärungen sicher eingeprägt und deshalb, soweit nötig, in einem Wörterhefte fixiert werden sollen, — für welche Mehrarbeit die Grammatik die erforderliche Zeit herzugeben hat.

Was eine solche onomatische Unterweisung für die Hebung des Sprachverständnisses und für die Bereicherung des geläufigen Wortvorrats austrägt, ist, wie aus langjähriger Erfahrung bezeugt werden kann, in der That sehr beträchtlich. Es würde sich das jeder auch im voraus vorstellen können, wenn er sich vorstellen wollte, wie viel von seinen bloß hingeworfenen Worterklärungen eigentlich in den Wind geredet ist.

Daß der bezeichnete sprachliche Bildungsgewinn auch dem sachlichen Lernen von Schritt zu Schritt zu gute kommen wird, sagt sich von selbst.

8. Die voraufgegangenen Reformmaßnahmen nötigen den grammatischen Lehrstoff, sich auf das praktisch Notwendige einzuschränken.

Diese Einschränkung wird allerseits als eine Wohlthat empfunden werden, — schon darum, weil die Grammatik ohnehin für die Schüler die langweiligste Partie des Schulunterrichts ist. Nun kam aber auch das Übermaß des grammatischen Stoffes hinzu, was schon an und für sich eine Last war, — ungerechnet, daß dadurch die andern Zweige des Sprachunterrichts arg gedrückt wurden und indirekt auch der Sachunterricht, namentlich die Realien. Übrigens achte ich auch, daß, wenn die andern Zweige des Sprachunterrichts richtig funktionieren können und die Unterstützung vom Sachunterricht her nicht fehlt, dann der verminderte grammatische Lehrstoff seinem nächsten Zwecke, der Sprachrichtigkeit, noch bessere Dienste leisten wird, als der bisherige übermäßige es vermochte.

Unsereinem, der an 40 Jahre lang über das Quantum des grammatischen Stoffes hat disputieren hören müssen, ist an der genannten Reform insbesondere noch der Umstand sympathisch, daß jetzt dieser alte, endlose Prozeß lediglich durch die Dialektik

der Thatsachen, also ganz von selbst zum Austrag gebracht werden wird. Die Zungen brauchen nichts mehr dabei zu thun. Das ist auch etwas wert, denn — der Friede ernährt.

* * *

Der Leser hat jetzt die acht Verzweigungen (Einzelvorteile) unseres Reformgedankens vor Augen.

Wer ihre Tragweite überblickt und ihren logischen Zusammenschluß begreift, dem kann nicht entgehen, daß es eine tiefgreifende, eine Reform im großen Stil ist, die hier in Vorschlag gebracht wird.

IV.

Die schulregimentlichen Hindernisse.

Dieser Hindernisse sind leider nur zu viele vorhanden. Sollten sie alle aufgezählt werden, so würden drei Stellen in Betracht kommen: die Unterrichtsgesetze, die didaktischen Ansichten im Personal der mittlern und untern Schulbehörden und die Seminare. Die letztern gehören zwar nicht zum Schulregiment; da jedoch die Seminardirektoren auch regelmäßig zu Schulrevisionen verwendet werden und überdies die sog. Seminarkonferenzen jetzt zu halbobligatorischen Fortbildungsanstalten für die im Amte stehenden Volksschullehrer kreiert worden sind, so hätten die Seminare offenbar gerechten Anspruch darauf, hier ebenfalls mit berücksichtigt zu werden.

Unsere Untersuchung wird sich jedoch auf die Unterrichtsgesetze beschränken, vornehmlich auf die centralen. Was da zu besehen ist, liegt schwarz auf weiß vor. Wie es um die Hindernisse an den beiden andern Stellen steht, läßt sich mit Sicherheit nur in deren Nähe, also innerhalb der einzelnen Landschaft, ermitteln und muß daher den Lesern selbst überlassen bleiben.

Von 1854—1872 waren in Preußen die Regulative ein solches Hindernis. Obwohl dieselben ein Verdienst darin suchten und auch wirklich besaßen, daß sie im Sprachunterricht das Litteraturprincip (wider das formalistische der Grammatisten) vertraten: so haben sie nichtsdestoweniger die Fortentwicklung dieses Princips zu seinem Vollsinne zwei Jahrzehnte lang aufgehalten. Ich denke jedoch nicht daran, daß durch die verfrühete Zurückdrängung der Grammatik ein ebenso übertriebener Rückschlag in diesem Punkte provoziert wurde. Das mag hier als ein kleiner Fehler gelten, hat auch mit der Fortentwicklung des Litteraturprincips nichts zu thun. Was ich meine, ist ein Irrtum an einer andern Stelle.

Der Schlüssel zur Erkenntnis des vollen Litteraturprincips liegt auf dem Gebiete des Sachunterrichts. Um nämlich anschaulich sehen zu können, daß das sog. Lesebuch nur die Halbscheid der litterarischen Basis des Sprachunterrichts repräsentiert, und daß die andere Hälfte in den Lesebüchern des Sachunterrichts zu suchen ist, muß in den Schulen erst ein vollständiger Sachunterricht in Übung sein, d. h. außer dem Religionsunterricht auch ein selbständiger Realunterricht. Das war eben nicht der Fall: die Regulative schlossen einen selbständigen Realunterricht vom Lehrplane der Volksschule aus. Damit hatten sie also sich und ihren Anhängern den Vorblick auf die so bedeutsame Weiterentwicklung ihres eigenen sprachmethodischen Princips selber versperrt. Von dorther war deshalb kein Fortschritt in dieser Beziehung zu erwarten, wie dies auch die Folgegeschichte bestätigt hat. Leider scheinen die heutigen Verehrer der Regulative seitdem auch nichts hinzugelernt zu haben; denn ihr Lamentieren über die Einführung eines selbständigen Realunterrichts beweist nur, daß sie hinsichtlich des großen sprachmethodischen Fortschrittes, der nunmehr wenigstens möglich ist, noch immer sich selber im Lichte stehen.

Jenes altregulativische Hindernis ist jetzt glücklicherweise aus dem Wege geräumt. Das verdanken wir den „Allg. Bestimmungen“. Alle Schulen sollen einen selbständigen Realunterricht erteilen. Das war ein bedeutsamer Schritt, — ein viel bedeutsamerer, als selbst die meisten Freunde der „Allg. Bestimmungen“ bis jetzt erkannt zu haben scheinen. Das eigentlich Bedeutsame der Maßregel liegt nämlich nicht darin, daß nun die Schüler auch aus den Realgebieten etwas lernen können — obgleich auch dies geschätzt zu werden verdient — sondern an einer Stelle, die der Innenseite der Schularbeit angehört: nicht in der Erweiterung, sondern in der ermöglichten Gesundung des Unterrichts ist der Kern dieses Fortschrittes zu suchen. Die Einführung des neuen Lehrfaches wird nach und nach einen reformierenden Einfluß auf die Methodik des gesamten Unterrichts ausüben. Eine dieser methodischen Verbesserungen, die zunächstliegende, ist die in Rede stehende Reform des Sprachunterrichts. Hier im Sprachunterricht konnte jetzt der Vollsinn des Litteraturprincips unschwer begriffen und sofort zur Ausführung gebracht werden. Diese sprachunterrichtliche Reform ist jedoch nicht erfolgt, obgleich seit Erlaß der „Allg. Bestimmungen“ bereits zehn Jahre verflossen sind. Worin mag das seinen Grund haben?*)

*) Oben wurde gesagt: die Einführung des Realunterrichts werde einen reformierenden Einfluß auf die Methodik des gesamten Unterrichts ausüben. Wie leicht zu erkennen, wird dieser Einfluß von der Theorie des Lehrplans her geschehen. Abgesehen vom Sprachunterricht, dürfte es zuerst der Religions-

Es ist leider wieder ein ähnliches Hindernis im Spiele wie weiland bei den Regulativen; und die „*Allg. Bestimmungen*“ *selbst* sind es, welche dasselbe geschaffen haben. Ich denke nicht an das Übermaß des grammatischen Stoffes, worunter seitdem die Schulen zu leiden haben; denn dieses Übel ist nur sekundärer Art, eine Folge des eigentlichen Grundfehlers. Dieser Grundirrtum liegt nicht im Sprachunterricht, sondern gerade da, wo das Verdienst der „Allg. Bestimmungen“ liegt — im *Realunterricht*.

Soll das Litteraturprincip in der Sprachmethodik zu seinem Vollsinne gelangen, d. h. soll die litterarische Basis des Sprachunterrichts sich auch über die sachunterrichtlichen Lehrbücher erstrecken: so müssen die Real-Lehrbücher, wie es auch beim bibl. Historienbuche der Fall ist, *ausführliche Darstellungen* enthalten. Die „Allg. Bestimmungen“ reden aber im Realunterricht nur von „*Leitfäden*“. Offenbar konnten unter diesem Ausdrucke nur auszugartige Kompendien verstanden werden, wie denn auch die zahlreichen Real-Lehrbücher, welche seitdem erschienen und von den Schulbehörden gut geheißen sind, fast ausnahmslos solche Kompendien sind. Damit ist also die litterarische Basis des Sprachunterrichts auf das belletristische Lesebuch beschränkt; denn die dürren realistischen Leitfäden können sich nicht als Lesebücher anbieten, wollen es auch nicht. Alle diejenigen, Lehrer oder Schulinspektoren oder Schulräte, welche nicht von anderwärts her wußten, daß das altregulativische Lesebuchprincip im Sprachunterricht nur eine *halbe* Wahrheit ist, konnten es aus den „Allg. Bestimmungen“ nicht lernen; und das nicht bloß, sondern durch die Vorschrift, daß im Realunterricht *auszugartige* Lehrbücher ausreichend seien, wurde ihr Blick von vornherein von der richtigen Spur abgelenkt und in das alte Halbscheidsprincip förmlich eingebannt. Und ob es Lehrer gab, welche sich zu einer besseren Einsicht durchgerungen hatten, — was konnte ihnen ihr Besserwissen nützen, wenn richtige Real-Lehrbücher nicht vorhanden waren? Und wollten sie selbst solche ausarbeiten, so mußten sie befürchten, daß die Behörden deren Einführung

---

unterricht sein, welcher diese reformierende Einwirkung erfährt. Dort wären schon seit langem bestimmte Verbesserungen wünschenswert gewesen. Die bezüglichen Verbesserungsvorschläge konnten jedoch nicht durchdringen, weil es bisher nicht gelingen wollte, die maßgebenden Stellen, namentlich die Geistlichen, von ihrer Zweckmäßigkeit zu überzeugen. Diese Einsicht wird aber zum Durchbruch kommen, sobald im Realunterricht die richtige Methode anerkannt und in Übung ist, — und zwar ganz von selbst, ohne viel Disputieren. Es ist hier nicht der Ort, auf diesen Punkt näher einzugehen. Weiter unten (im Schlußartikel) wird einiges davon zur Sprache kommen.

nicht genehmigen würden. — So stand also in den vorgeschriebenen Real-Leitfäden dem vollen Litteraturprincip abermals ein Hindernis im Wege und zwar ein solches, das schon das Erkennen dieses Princips erschwerte, geschweige die Ausführung. Genauer besehen, ist dieses Hindernis sogar noch schlimmer als das der Regulative, wie ja ein positiver Irrtum schlimmer ist, als bloßes Nichtwissen: denn bei den Regulativen blieb die Frage, wie die Real-Lehrbücher beschaffen sein müßten, falls einmal dieses Lehrfach eingeführt werde, eine offene, worüber jeder, der nachdenken wollte, unbeirrt sich seine Ansicht bilden konnte; die „Allg. Bestimmungen" dagegen behandeln die Frage von der Form der Real-Lehrbücher als erledigt, worüber nichts weiter zu denken sei, leiten dann aber durch ihre falsche Antwort den Blick positiv in die Irre, nämlich in eine Richtung, wo die Wahrheit des vollen Litteraturprincips in alle Ewigkeit nicht anzutreffen ist.

Mit der Verleugnung des vollen Litteraturprincips fallen nun natürlich auch alle reformierenden Konsequenzen desselben, die Zweig-Reformen, fort. — Das Lesen bleibt auf das belletristische Lesebuch (und auf das Religions-Lehrbuch) beschränkt. — Der Begriff des sog. Lesebuches kommt trotz aller schönen Definitionen aus der alten Verwirrung nicht heraus, da dieses sprachunterrichtliche Buch in den einklassigen Schulen nach wie vor zugleich als das richtige Real-Lehrbuch gelten soll; wobei dann der Nebel des Lesebuch-Begriffs trefflich verdecken hilft, daß die Methodik der Schulbehörden beim Realunterricht der einklassigen Schulen keinen Rat gewußt hat (nämlich deshalb keinen Rat gewußt hat, weil sie mit ihren kompendiarischen Leitfäden auch bei den mehrklassigen Schulen auf dem Holzwege ist). — Die Grammatik, obwohl nur ein Zweiglein des Sprachunterrichts, drängt sich so übermäßig breit in den Lehrplan ein, daß sie halb so viel Stunden bekommt, als der gesamte Religionsunterricht, und in einigen Gegenden (z. B. im Regierungsbezirk Düsseldorf) selbst diese Stundenzahl nicht hinreicht, um die Fülle des grammatischen Stoffes zu bewältigen. — Die Onomatik endlich muß gänzlich draußen bleiben; denn wenn ja da und dort ein Lehrer sie berücksichtigen wollte, so würde ihm bei dem Übermaß der Grammatik die Zeit fehlen.

Summa: der Mißgriff der „Allg. Bestimmungen" bei den Real-Lehrbüchern hat die Entwicklung der Sprachmethodik in jeder Beziehung in arge Fesseln geschlagen.

Betrachten wir jetzt, wie dieser Mißgriff auf seinem eigenen Gebiete, im Realunterricht, zum Hemmschuh wird.

Wie oben sub I, 3) bewiesen wurde, kommt bei den realistischen Leitfäden vorab das sachliche Lernen entschieden zu kurz, — vielleicht schon der Erkenntniserwerb, jedenfalls die Bildung, sofern man das sachgemäße Redenkönnen mit einbegreift. Namentlich wird dieses Manko in den mehrstufigen Klassen hervortreten.

Sodann verleiten die auszugartigen Leitfäden den Lehrer gar zu leicht, das Stoffquantum, was im ganzen gelernt werden soll, zu hoch zu greifen, weil ihre gedrängte Darstellung nicht augenfällig erkennen läßt, wie sehr das trockene Material aufquillt, wenn es beim mündlichen Unterricht anschaulich-ausführlich vorgeführt wird. In der That dürfte es unter den Schulen, in denen ein kompendiarisches Realbuch gebraucht wird, nur wenige geben, die infolge jener Täuschung nicht mehr oder weniger an einem Stoffübermaß leiden.*) Daß nun bei der Überschreitung des richtigen Stoffmaßes Kenntniserwerb und Bildung in demselben Maße zurückbleiben müssen; daß dann überdies der Unterricht leicht einen eilfertigen oder treiberischen Charakter annimmt; und daß endlich diese vielen Mißstände das Lehren wie das Lernen unbefriedigend und freudlos machen, sagt sich von selbst.

Der dritte Übelstand, der an den Leitfäden hängt, wird von den „Allg. Bestimmungen“ selber offenherzig gebeichtet: sie müssen nämlich gestehen, daß die Leitfaden-Methode für die einklassigen Schulen kein geeignetes Real-Lehrbuch zu beschaffen weiß. So weit war also die Mangelhaftigkeit der Kompendien-Form doch bereits zum Bewußtsein gekommen, um einzusehen, daß ein solches Buch wenigstens für die einklassigen Schulen nicht paßt. Dieser kleine Anfang einer besseren Einsicht könnte erfreulich heißen, wenn er diesen Schulen wirklich etwas nützte; allein dieselben müssen sich eben ohne ein Realbuch behelfen. Was darüber zu denken ist, daß diese ohnehin eingeschränkten Schulen hinterher zum Ersatz an das sog. Lesebuch gewiesen werden, wurde oben (sub I, 2) bereits gesagt. Man kann zugestehen, daß die realistischen Stücke dieses Buches einigermaßen einen Ersatz bieten; allein die „Allg. Bestimmungen“ geraten dabei, wie wir wissen, zum zweiten Male mit sich selbst in Widerspruch, nämlich mit ihrem eigenen besseren Begriffe vom belletristischen Lesebuche. Die

---

*) Daß es auch Verleit-Fäden giebt, welche diesen Fehler geradezu provozieren, weil ihr Stoff schon in seiner Magerkeit ein übermäßiger ist, wollen wir nicht einmal rechnen. Mir liegt ein vielgebrauchtes, von vielen Unter- und Oberbehörden empfohlenes Real-Lehrbuch vor, das schon allein in seinem geographischen Teile über tausend Namen (von Ländern, Gebirgen, Flüssen, Städten u. s. w.) zum Lernen anbietet. Was werden nun erst die Leitfäden ordinärer Art in solchen Extravaganzen leisten können!

Verlegenheit, in welcher wir hier die Leitfaden-Methode den einklassigen Schulen gegenüber sehen, erinnert lebhaft an jene bekannte spaßhafte Situation, wo einer, der inmitten eines Volksgedränges steht, durch irgend eine unvorsichtige Bewegung einen andern gestoßen hat; wendet er sich dann um, um diesen Verstoß durch einen Bückling zu entschuldigen, so kommt er hinten wieder mit einem zweiten in Konflikt. Man fühlt ordentlich Mitleiden, wenn man sehen muß, wie eine hohe Schulautorität in solcher komischen Weise zwischen den methodischen Wahrheiten ins Gedränge und mit ihren eigenen Grundsätzen in Konflikt gerät. Das übelste ist freilich im vorliegenden Falle, daß nun die zahlreichen einklassigen Schulen um deswillen mit einem verkümmerten und obendrein unbefriedigenden und lästigen Realunterricht gestraft sein sollen.

Der vierte Übelstand der Leitfaden-Methode ist ähnlicher Art. Er trifft auch die mehrklassigen Schulen, nämlich die unteren Stufen — sagen wir etwa: das zweite, dritte und vierte Schuljahr. Daß auch auf diesen Stufen ein regelrechter Realunterricht erteilt werden muß — natürlich in der Gestalt, wie er für dieses Alter paßt — nehme ich als selbstverständlich an; es wäre auch geradezu lächerlich, den Realunterricht hier wieder zu sistieren, nachdem er im ersten Schuljahre (in dem sog. Anschauungsunterricht) bereits stattgefunden hat, — ungerechnet, daß ja auch ein schulgerechter Religionsunterricht von unten auf stattfindet. Was für ein Hülfsbuch soll nun hier beim Realunterricht gebraucht werden? Ein sog. Leitfaden? Dazu werden sich wohl wenige praktische Schulmänner entschließen, da die Mängel der kompendiarischen Form sich auf diesen Stufen in verstärktem Maße fühlbar machen müssen. Wo doch ein solches Kompendium gewählt wird, da hat man eben ein unzulängliches Hülfsmittel; und zieht man in Betracht, daß die Trockenheit und Magerkeit der Darstellung ganz dazu angethan ist, den Schülern den Stoff zu verleiden, so kann kaum bezweifelt werden, daß es besser wäre, gar kein Lehrbuch zu gebrauchen, als ein solch verkehrtes. Nehmen wir an, daß der Leitfaden abgewiesen sei, so würden noch zwei Wege übrigbleiben: entweder man verzichtet auf die Unterstützung eines Hülfsbuches, oder es wird gar kein Realunterricht erteilt. Im letztern Falle würde man mit den „Allg. Bestimmungen" in Konflikt geraten und überdies die Lächerlichkeit begehen, ein Lehrfach, das auf der Fibelstufe bereits vertreten ist, im zweiten bis vierten Schuljahre wieder ausfallen zu lassen. Im erstern Falle wird der Grundsatz verleugnet, den man auf den oberen Stufen anerkennt, daß jedes sachunterrichtliche Lehrfach auch ein Lehrbuch bedarf, und so hat man denn eben nur einen verkümmerten Realunterricht und zwar einen recht verkümmerten, denn in Wahrheit ist auf den untern

Stufen ein solches Lehrbuch noch nötiger als auf den oberen.*) — Vermutlich werden viele Leitfaden-Anhänger mir entgegenhalten, bei jenen unteren Stufen stecke der realistische Lehrstoff mit im sog. Lesebuche. Wäre anzunehmen, daß dies wirklich der Fall sei, so würde ich antworten: Bravo! vortrefflich! denn dann habt ihr ja hier euer Leitfaden-Princip aufgegeben und euch zu meiner Ansicht bekehrt, wonach die realistischen Darstellungen anschaulich-ausführlich sein müssen. Ob aber in eurem sog. Lesebuche der realistische Lesestoff wirklich vorhanden ist? Ist dasselbe im strengen Sinne ein belletristisches Lesebuch, so enthält es einen solchen realistischen Stoff, wie ihn ein planmäßiger Realunterricht fordert, nicht. Enthält es denselben aber ja, dann ist es eben ein Doppelbuch: belletristisches Lesebuch und zugleich Realbuch. Im ersten Falle befinden sich dann diese unteren Stufen genau in der Lage der jetzigen einklassigen Schulen, die sich zum Ersatz des richtigen Real-Lehrbuches mit dem belletristischen Lesebuche behelfen sollen, und wie es ihnen dabei ergeht, wissen wir. Im zweiten Falle muß wiederholt werden, was oben (III, 6) über die Verwirrung im Begriff des sog. Lesebuches gesagt wurde: wollen wir aus diesem heillosen Nebel ganz herauskommen, dann muß das belletristische Lesebuch auf allen Stufen von dem Real-Lehrbuche streng geschieden werden. Will jemand aus Sparsamkeitsrücksichten diese beiden Bücher auf den unteren Stufen (oder vielleicht auch auf den oberen) in einem Bande haben, so ist dawider nichts zu sagen; meinetwegen mögen alle übrigen Bücher noch dazu gebunden werden, wenn das profitabel ist; man sorge aber dafür, daß die klare Principienfrage nicht durch eine pure Buchbinderfrage wieder in Verwirrung gebracht wird, d. h. man nenne zwei grundverschiedene Bücher nicht mit einem gemeinsamen Namen, der nur für das eine paßt, sondern gebe jedem seinen besonderen richtigen Titel. Jenes alte Wirrnis hat doch nachgerade genug Unheil angerichtet. — Summa: in den bezeichneten unteren Klassen ist der Realunterricht mehr oder weniger verkümmert — gleichviel ob dabei ein kompendiarischer Leitfaden gebraucht wird, oder gar kein Hülfsbuch, oder als Lückenbüßer das belletristische Lesebuch. Kann aber der Realunterricht auf den unteren Stufen nicht leisten, was er leisten sollte, so ist klar, daß auch die obern Stufen darunter leiden.

Da haben wir die acht Übelstände im Realunterricht und Sprachunterricht, die an der von den „Allg. Bestimmungen" vorgeschriebenen Leitfaden-Methode hängen: der Leitfaden ist in Wahrheit ein achtfacher

*) Im Blick auf die Sprachbildung gehe ich von meinem Standpunkte sogar noch weiter und sage: auf den unteren Stufen sind die sachunterrichtlichen Lesebücher auch nötiger (wichtiger) als das belletristische Lesebuch.

Leidfaden. Sollen daher die entsprechenden acht Einzelreformen möglich werden, so muß erst jene schulregimentliche Vorschrift eine Reform erfahren.

Leider sind wir mit der Betrachtung dieses schulregimentlichen Hindernisses noch nicht fertig. Jene achtfachen Übelstände haben auch Folgewirkungen und zwar recht bösartige. Die Freunde des Realunterrichts werden nicht wenig erschrecken, wenn ihnen einmal darüber die Augen aufgehen.

Kurz gesagt: die Leitfaden-Methode gefährdet infolge jener acht Übelstände sogar die **Existenz** des Realunterrichts.

Diese Gefahr liegt nur zu handgreiflich vor. Sehen wir zu, wie sie entsteht.

Oben wurde bereits erwähnt, daß seit Erlaß der „Allg. Bestimmungen" vielfach über den Rückgang im Lesen geklagt wird. Diese Klage ist, was das Thatsächliche betrifft, durchaus begründet. Denn da der Sprachunterricht einige Stunden an die Realien abgegeben hat und überdies in der Grammatik beträchtlich mehr leisten soll, so vermindert sich in demselben Maße die für die Leseübung verwendbare Zeit; und da der Realunterricht, dieweil er sich mit kompendiarischen Leitfäden behelfen muß, dafür keinen Ersatz bietet, so ist der Rückgang im Lesen eine einfache Notwendigkeit. Besäße dagegen der Realunterricht Lehrbücher mit ausführlichen Darstellungen, die dann eben auch gelesen werden müßten; und wäre dazu, wie es sein sollte, die Grammatik auf das richtige Maß eingeschränkt: so würden die Leistungen im Lesen nicht nur vollaus genügen, sondern sogar noch weit beträchtlicher sein, als man sie zur Zeit der Regulative gewohnt war, und doch würde auch in den Realien gelernt werden, was überhaupt in der Volksschule aus diesem Gebiete gelernt werden kann, während die Regulative darauf verzichten mußten. Der eigentliche Grund des beklagten Mankos im Lesen liegt somit in der verkehrten Form der Realbücher, da die andere Ursache dieses Mankos — das Übermaß der Grammatik — durch die richtige Form der Realbücher (und ihre richtige Behandlung im Sinne des vollen Litteraturprincips) von selbst wegfällt. Die meisten Klagestimmen wissen das aber nicht. Sie halten sich daher an den auf der Oberfläche liegenden Mittelursachen: Einführung eines selbständigen Realunterrichts und Übermaß der Grammatik. Doch ich sage schon zu viel: die Grammatik wird nämlich nur höchst selten mit angeklagt. Sie besitzt eben unter den Schulobern und Lehrern noch zu viele Verehrer — sei es aus alter ungerosteter Liebe, oder aus patriotischer Achtung

vor den neuen Unterrichtsinstruktionen. Desto schlimmer ergeht es dem armen Realunterricht, da es ja schwarz auf weiß geschrieben steht, daß er dem Sprachunterricht einige Stunden geraubt hat. Soll dem Lesen wieder aufgeholfen werden, dann muß — so meint man — der Realunterricht beschränkt oder ganz aufgehoben werden.*)

Weiter wird wider den Realunterricht geklagt, daß seine eigenen Lernresultate nicht befriedigten. Auch diese Klage ist, was das Thatsächliche betrifft, nur zu berechtigt — wie unsere voraufgegangene Untersuchung an den verschiedenen Schulanstalten nachgewiesen hat. Aber wo liegt der Grund? Lediglich in der verkehrten Form der Real-Lehrbücher — wie die vorhin vorgeführten Gebrechen der Leitfaden-Methode bezeugen. Dieweil aber die meisten Kläger wieder den wahren Grund des Übels nicht kennen, so machen sie den eilfertigen Schluß, die Realien gehörten gar nicht in die Volksschule.

Solange nun der Realunterricht seine verkehrten Lehrbücher behalten muß, so lange werden auch die genannten Mängel im Lesen und im realistischen Lernen bestehen bleiben. Bleiben sie aber bestehen, so ist ebenfalls klar, daß sie die Existenz des Realunterrichts, d. i. seine Berechtigung als selbständiges Lehrfach, ernstlich bedrohen. Diese Gefahr ist um so größer, da der Realunterricht auch noch zahlreiche principielle Gegner hat: einerseits die sog. „Minimalisten", welche ihre mißverstandene richtige Wahrheit vom Quantum des Lehrstoffes (non multa u. s. w.) unrichtigerweise wider die qualitative Normalität des Lehrplans anwenden, und andrerseits diejenigen, welche es dem Realunterricht nicht vergeben können, daß er dem Religionsunterrichte die Zeit verkürzt hat.

Doch wir haben es längst nicht mehr mit einer bloßen Gefahr zu thun.

In einer großen Anzahl von Schulen existiert ja der Realunterricht thatsächlich nur in arger Verkümmerung und zwar schon auf Anordnung der „Allg. Bestimmungen" selbst: in allen einklassigen Schulen. Wie es um diese Verkümmerung steht, und welche besonderen Beschwernisse für Lehrer und Schüler daran hängen, haben wir oben kennen gelernt. Eine solche verkümmerte Existenz ist offenbar nicht mehr als eine halbe; ja sie ist im Grunde noch weniger als eine halbe, denn wenn diese Schulen anstatt der jetzigen sechs Realstunden nur drei hätten, aber dagegen das richtige Real-Lehrbuch, so würde das Lernresultat jedenfalls befriedigender sein als jetzt, und die Lehr- und Lernarbeit ebenfalls.

*) Die übrigen Mängel der dermaligen einseitigen Sprachbildung, die wir oben erwähnten, vermögen jene Klagestimmen nicht zu sehen, sonst würden sie dieselben vermutlich ebenfalls dem Realunterrichte zur Last legen.

Diese Verkümmerung des Realunterrichts auf dem großen Gebiete der einklassigen Schulen zeigt augenscheinlich, daß der offizielle Rechtsboden dieses Lehrfaches sehr unsolide und unsicher ist. Ein Fehler solcher Art bedeutet in einem didaktischen System, welches noch mit Gegnern zu kämpfen hat, ganz dasselbe, was bei einer exponierten Gartenhecke eine Lücke oder bei einer belagerten Festung eine Bresche bedeutet. Ist eine solche Öffnung einmal da, so weiß jedermann, daß sie bald noch größer werden wird. Was hat nun die pädagogische Presse, sofern sie sich für den Real-Unterricht interessiert, angesichts dieser Durchlöcherung seines Rechtsbodens gethan? Ist sie darüber in Unruhe geraten, — oder hat sie sich der beschwerten einklassigen Schulen fürsprechend angenommen? Mir ist nichts davon zu Gesicht gekommen. Ich will offen gestehen: wie sehr mich jene Lücke beunruhigt hat, so beunruhigte mich doch noch viel mehr, daß die pädagogische Presse keine Unruhe darüber empfand und die einklassige Schule teilnahmslos ihrem Schicksale überließ; denn eine Armee, die aus Kurzsichtigkeit oder Sorglosigkeit die anrückende Gefahr nicht merkt, ist schon halb geschlagen.

Die Folgen haben nicht auf sich warten lassen. Schon wenige Jahre nach dem Erlaß der „Allg. Bestimmungen", noch unter dem Ministerium Falk, ist jene Verkümmerung des Realunterrichts, wie sie in den einklassigen Schulen bestand, auf eine neue zahlreiche Kategorie der Schulen ausgedehnt worden. Unter dem 16. Juli 1876 verfügte die Kgl. Regierung zu Düsseldorf, daß hinfort auch die zweiklassigen Schulen (sowie die dreiklassigen mit zwei Lehrern) kein besonderes Real-Lehrbuch mehr gebrauchen dürften; sie sollten sich ebenfalls mit dem sogenannten Lesebuche behelfen. (Wie weit diese Maßregel in andern Regierungsbezirken Nachahmung gefunden hat, ist für unsere principielle Untersuchung irrelevant.) Zu verwundern ist an dieser Maßregel nichts — auf dem Boden der Leitfaden-Methodik; und darum hat jemand, der auf diesem Boden steht, auch keine Berechtigung, ob solcher „Reaktion" in „sittliche Entrüstung" zu geraten. Ohne Zweifel waren der Schulbehörde in jenen Schulen die obengenannten Mängel des Leitfadenunterrichts (im Lesen und realistischen Lernen) bemerkbar geworden; und daß dies geschah, darüber kann man ihr nur ein Kompliment sagen. Schade nur, daß ihr nicht zugleich bemerkbar wurde, wie in den übrigen Schulen die realistischen Leitfäden die nämlichen Mankos hervorrufen und zwar im Lesen auch geradeso augenfällig; vollends schade, daß sie in ihrer Ratlosigkeit nun auch in den positiven Fehler verfiel, den betreffenden Schulen an Stelle des ungeeigneten Leitfadens das noch ungeeignetere belletristische Lesebuch aufzunötigen. Freilich hatten die „Allg. Bestimmungen" ihr diesen groben Fehler bei den einklassigen

Schulen vorgemacht, und fast die gesamte pädagogische Presse hatte das stillschweigend gut geheißen. Kurz, es ist alles natürlich zugegangen — nach den Gesetzen der Leitfaden-Methodik. Wie wird es nun weiter gehen?

Bei den ein- und zweiklassigen Schulen sind also die Mankos im Lesen und realistischen Lernen, welche der Realunterricht nach der Methode der „Allg. Bestimmungen" im Gefolge hat, den Schulbehörden bereits zum Bewußtsein gekommen und schulregimentlich proklamiert worden. Ohne Zweifel wird man diese Mängel allmählich auch in den übrigen Schulen sehen lernen. Was dann? Die Anhänger der traditionellen und offiziellen Methode werden natürlich nach wie vor steif behaupten, die Schuld läge nicht an den kompendiarischen Leitfäden. Ist nun die Schulbehörde gleichfalls noch der bisherigen Ansicht, daß, wenn ein schulgerechter Realunterricht erteilt werden solle, nur ein kompendiarischer Leitfaden das richtige Lehrbuch sei, so wird sie sagen: Ganz recht, die Leitfäden können an jenen Mängeln nicht schuld sein; der Grund kann somit nur darin liegen, daß in den Volksschulen ein selbständiger Realunterricht nicht paßt. Demgemäß wird sie dann bei den übrigen Schulen nach und nach thun, was sie bei den ein- und zweiklassigen gethan hat, nämlich an die Stelle des realistischen Leitfadens das belletristische Lesebuch setzen. Die selbständigen Realstunden aufzuheben, wird ihr natürlich nicht einfallen, da sonst ein großes Geschrei über „Reaktion" losgehen würde. Das läßt sich ja auch bequem vermeiden, wie die Erfahrung bei den ein- und zweiklassigen Schulen bewiesen hat. Solange die selbständigen Realstunden auf dem Papier stehen, fühlt der pädagogische Michel keine Unruhe, da er sich dann augenfällig noch auf der Bahn des „Fortschritts" befindet; das Lehrbuch ist ja ohnehin nur Nebensache. So thut man ihm denn den Willen und geht etappenmäßig vor. Ist die erste Etappe erreicht, so ist die folgende nur eine Frage der Zeit. Und wer weiß, ob Michel nicht bald selber inständig die Schulbehörde anfleht, sie möchte ihn doch von der Last des an das belletristische Lesebuch geketteten „selbständigen" Realunterrichts erlösen?

Doch sehen wir einstweilen davon ab, was die bisher bevorzugten Schulen noch zu erfahren haben werden; denken wir an die Lehrer der ein- und zweiklassigen Schulen, welche unter dem oben charakterisierten Straf-Realunterricht seufzen. Dieselben werden diesen Druck nicht lange aushalten. Vergegenwärtigen wir uns ihre Lage.

Da ihrem Realunterricht das geeignete Lehrbuch fehlt, so kann er nur dürftige Resultate liefern; da ferner eine unnötig erschwerte Lehrarbeit, die eben darum nur dürftige Resultate verspricht, unmöglich befriedigen

kann, so können sie diesen Unterricht nur als eine Last empfinden. Nun hat aber die schulbehördliche Anordnung, nach welcher diese Schulen arbeiten sollen, noch andere bedenkliche Seiten als diese, daß der Zweck gewollt, aber zugleich das geeignete Mittel versagt wird, was man im gewöhnlichen Leben bekanntlich Thorheit nennt. Sehen wir zu. Das Publikum glauben machen, daß ein sechsstündiger selbständiger Realunterricht erteilt werde, während derselbe durch das Fehlen eines selbständigen Lehrbuchs arg verkümmert ist, — sieht das nicht wie Täuscherei aus? Ferner: Lehrer und Schüler in die Lage bringen, daß das Publikum die vollen Leistungen im Realunterricht von ihnen erwartet, während sie doch diese Erwartungen wegen des verweigerten passenden Lehrbuches unmöglich erfüllen können, — ist das nicht pure Ungerechtigkeit? Und endlich: wollte jene Anordnung sich darauf berufen, daß die Regulative ebenfalls den Realunterricht an das sogenannte Lesebuch angeschlossen hätten, so würde der Autor der Regulative ohne Zweifel diese Berufung auf seinen Namen sich ernstlich verbitten, und das mit vollem Rechte, da die Regulative dabei mit sich selbst einig waren, während die „Allg. Bestimmungen", wie wir oben sahen, durch jene Maßregel an zwei Punkten mit sich selbst in Widerspruch geraten.

Ob es nun die Schulbehörden bei einer mit so vielen Makeln behafteten Verfügung noch lange aushalten werden, weiß ich nicht; gewiß aber ist, daß die betroffenen Lehrer alle Ursache haben, sich aus ihrer beschwerlichen und peinlichen Lage herauszusehnen. Da ihnen nun der rechte Ausweg (vermittelst des richtigen Real-Lehrbuches) verschlossen ist — sei es, daß sie selbst ihn nicht kennen, oder weil die Behörden ihn verbieten: so wird man sich nicht darüber verwundern dürfen, wenn sie im Realunterricht schließlich einmütig die regulativische Ordnung zurückwünschen; denn dann würden sie wenigstens von dem ungerechten persönlichen Drucke erlöst sein.*) Es giebt auch Stellen genug, selbst in der Schulverwaltung, wo man auf diese Stimmung im Lehrerstande wartet, um ihr sofort zu Willen zu sein, d. h. dem Realunterricht in den ein- und zweiklassigen Schulen vollends den Garaus zu machen.

Wie danach die Verwicklungsgeschichte des Realunterrichts weiter verlaufen wird, mag der Leser selbst ausdenken. Meinerseits glaube ich genug darüber gesagt zu haben.

---

*) Es sind auch bereits mehrfache Stimmen in dieser Richtung laut geworden, — so z. B. in der Rhein.-Westf. Schulzeitung (Aachen).

Bevor wir weiter gehen, wird es rätlich sein, das Ergebnis der bisherigen Untersuchung kurz zu fixieren.

Zur Zeit der Regulative war die oben vorgeschlagene Doppelreform geradezu unmöglich, — nämlich darum, weil die Schulen wegen des fehlenden Realunterrichts keinen vollständigen Sachunterricht besaßen.

Die „Allg. Bestimmungen" haben dieses Hindernis glücklicherweise beseitigt, leider aber gleichzeitig ein neues Hindernis aufgerichtet. Es liegt in der vorgeschriebenen Leitfaden-Methode des Realunterrichts.

In der speciellen Betrachtung dieses neuen Hindernisses kamen vorab zwei Seiten desselben zur Sprache: a) die an der Leitfaden-Methode hängenden unmittelbaren Übelstände im Real- und Sprachunterricht; b) die Folgewirkungen dieser Übelstände bezüglich der Existenz des Realunterrichts.

Wir fanden:

ad a) Die vorgeschriebene Leitfaden-Methode erzeugt eben alle die Mängel in den beiden Lehrfächern, denen der obige Doppelreformvorschlag abhelfen will;

ad b) Diese Mängel gefährden die Existenz des Realunterrichts; und in den beiden zahlreichsten Kategorien der Volksschulen ist diese bedrohliche Folgewirkung auch insoweit bereits Thatsache geworden, daß dort nur noch ein verkümmerter Realunterricht existiert, der obendrein den Lehrern zur Last wird. Kurz, durch die Leitfaden-Methode unterminieren die „Allg. Bestimmungen" selber die Existenz des Realunterrichts und vernichten somit wieder das große Verdienst, das sie sich durch Einführung eines vollständigen Sachunterrichts erworben hatten.

* * *

Diese traurige Aussicht nötigt uns, jenen schlimmen Fehler der „Allg. Bestimmungen", der in der Begünstigung der Leitfaden-Methode zu Tage tritt, noch nach einer dritten, tieferliegenden Seite zu betrachten, — nämlich nach seinem Ursprunge, oder was dasselbe ist: nach der didaktischen Grundanschauung, aus der er stammt, zu fragen.

Die Verschrumpfung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen, welche wir hier mit der Leitfaden-Methode und dem sprachunterrichtlichen Halbprincip verbunden sehen, muß in jedem schon auf den ersten Blick die Vermutung erwecken, daß diese Fehler allesamt mit

einem tieferliegenden, principiellen Mangel in der didaktischen Anschauung der „Allg. Bestimmungen" zusammenhängen. Fassen wir daher jenen Punkt etwas schärfer ins Auge.

Die Hauptdifferenz zwischen den Regulativen und den „Allg. Bestimmungen" dreht sich bekanntlich um die Frage, ob in der Volksschule ein selbständiger Realunterricht berechtigt sei. Die „Allg. Bestimmungen" behaupten dies. Die Regulative dagegen bestritten es, indem sie einwandten, die Volksschule könne einen selbständigen Realunterricht nicht tragen, weil die Nachteile, welche die übrigen Lehrgegenstände dabei zu erleiden hätten, durch die zu erwartenden Realkenntnisse nicht aufgewogen würden. Die Einführung des Realunterrichts war somit eine Probe, deren Ausfall darüber entscheiden mußte, welcher von beiden Teilen recht gehabt hatte.

Die Probe ist gemacht worden — ein Jahrzehnt lang.

Die bedeutsamste Stelle für die Entscheidung dieses pädagogischen Prozesses war offenbar die einklassige Schule. Wurde derselbe hier zu Gunsten des Realunterrichts gewonnen, so war er überhaupt gewonnen. Was thaten aber die „Allg. Bestimmungen"? Sie gaben ihre Partie von vornherein selber schon zur Hälfte verloren, indem sie den einklassigen Schulen ein selbständiges Realbuch versagten und somit nur einen beschränkten Realunterricht zuließen. Aus der voraufgegangenen Untersuchung wissen wir dazu, daß dies nicht bloß ein beschränkter, sondern in Wahrheit ein verkümmerter Realunterricht ist, also noch weniger als ein halber. Man kann sich daher bei dieser Maßregel fast nicht des Eindrucks erwehren, als hätten die Autoren der „Allg. Bestimmungen" im voraus die Ahnung gehabt, daß (bei den ihnen bekannten Mitteln) hier der Prozeß eigentlich schon ganz verloren sei; nur wollten sie dies nicht gern offen bekennen, um ihr Princip an einer so wichtigen Stelle nicht von vornherein vor aller Augen durchbrechen zu lassen. Nehmen wir indessen an, sie hätten wirklich geglaubt, die Kontroverse hier wenigstens zur Hälfte gewinnen zu können. Wie haben sie nun für diese Resthälfte den Prozeß geführt? Offenbar auf die ungeschickteste Weise, die sich denken läßt. Anstatt vor allem für das benötigte Realbuch zu sorgen (da in den einklassigen Schulen ein solches noch unentbehrlicher ist als in den mehrklassigen) und dann die Zahl der Lehrstunden etwa auf die Hälfte herabzusetzen, damit die übrigen Fächer möglichst wenig zu leiden hätten, haben sie es gerade umgekehrt gemacht: nämlich das Realbuch versagt (resp. das ungeeignete belletristische Lesebuch dafür angeboten) und dann die realistischen Lehrstunden in ihrer Vollzahl gelassen, so daß nun dieser Realunterricht unter dem Anspruche steht, das Vollmaß leisten zu sollen, während er es doch wegen des fehlenden Lehrmittels nicht einmal halb leisten kann, und

zudem die übrigen Fächer die volle Einschränkung der Zeit erfahren müssen. Auf jenem Wege hätten sich wenigstens die übriggebliebenen Realstunden legitimieren können — mindestens ebenso gut, als es in den mehrklassigen Schulen die sechs resp. acht Stunden bei der Leitfaden-Methode vermögen. Auf dem letzteren Wege dagegen mußte voraussichtlich auch die Resthälfte des Prozesses verloren gehen; und vor einem pädagogischen Urteile, das sich nicht durch Maskierungen täuschen läßt, ist sie thatsächlich längst verloren, da die einklassigen Schulen einen solchen Realunterricht nur als eine Last empfinden können, von der sie möglichst bald erlöst zu werden wünschen müssen. Es fehlt also nur noch der Exekutor. — Ja, dieser Rest des Prozesses ist auch nicht einmal mit Ehren verloren gegangen; denn für das bißchen Realkenntnisse, welches mit Hülfe des belletristischen Lesebuches erworben werden kann, volle sechs Stunden wöchentlich zu verwenden, das fordert doch den Spott heraus. Und nicht minder thut dies die Zumutung, in dem belletristischen Lesebuche ein richtiges Realbuch sehen zu sollen; denn das ist doch nichts anderes, als wenn man einem Lastträger, der einen stützenden Stab begehrt, statt dessen einen schweren Balken in die Hand gäbe.

Gerade so steht die Kontroverse auch bereits in den zweiklassigen Schulen, wo die offiziellen Vertreter der Leitfaden-Methode gleichfalls auf das sog. Lesebuch retiriert sind.

Suchen wir jetzt auch den verborgenen Gedankengang, der zu dieser Retirade geführt hat, zum deutlichen Sprechen zu bringen.

Wie mögen die „Allg. Bestimmungen" dazu gekommen sein, bei den einklassigen Schulen den selbständigen Realunterricht schon von vornherein fallen zu lassen? Darüber kann uns Auskunft geben, was bei den zweiklassigen Schulen geschehen ist. Hier wurde der schulgerechte Realunterricht anfangs wirklich versucht, — freilich nur mit Hülfe eines ungeeigneten Lehrbuchs, des Leitfadens. Es fand sich aber nach etlicher Zeit, daß dieses Lehrmittel hier nicht passe. Man hätte nun erwarten sollen, die Schulbehörde würde jetzt den Schluß gemacht haben, daß die Leitfaden-Methode mutmaßlich auch bei den übrigen mehrklassigen Schulen nicht passe, — oder falls die Gedanken so weit noch nicht in Bewegung kommen konnten, dann würde sie wenigstens bei den zweiklassigen Schulen nach einer andern Form des Realbuches sich umgesehen haben. Aber nicht einmal das letztere ist geschehen; denn wäre es geschehen, so würde sich gefunden haben, daß in der pädagogischen Litteratur die richtige Form des Realbuches schon vorlängst beschrieben und begründet war. Anstatt also sich um ein anderes, besseres Real-Lehrbuch für die genannten Schulen zu bekümmern, machte die Schulbehörde vielmehr aus dem Nichtpassen der

Leitfäden den Schluß, daß hier der selbständige Realunterricht nicht passe. Ohne Zweifel ist das derselbe Gedankengang gewesen, der auch bei den einklassigen Schulen zum Preisgeben des schulgerechten Realunterrichts geführt hat.

Rücken wir uns diese seltsame Schlußweise an einem andern Beispiele noch etwas näher vor die Augen. Angenommen, es handele sich darum, ob auf den unteren Stufen der Religionsunterricht berechtigt sei, und dabei träte eine traditionelle methodische Partei mit folgendem Räsonnement auf. Soll ein schulgerechter Religionsunterricht stattfinden, so steht uns fest, daß dann ein Katechismus das normale Hülfsbuch ist; da diese Lehrbuchform aber auf den unteren Stufen offenbar nicht paßt, so ist das ein Beweis, daß hier der Religionsunterricht überhaupt nicht paßt; will man denselben doch ehrenhalber auf dem Lehrplane haben, so mag er an das belletristische Lesebuch angeschlossen werden. Was ist das nun für eine Logik, die es fertig bringt, von der Unzulänglichkeit eines vorgeschlagenen Lehrmittels auf die Unzulässigkeit des Lehrgegenstandes zu schließen — unter deren Herrschaft offenbar kein einziges Lehrfach mehr seines Lebens sicher sein würde? Bisher hat doch unter denkenden Leuten gegolten, daß zunächst ausgemacht werden muß, ob bei irgend einem Unternehmen der Zweck gerechtfertigt ist, und daß erst dann, wenn dieses feststeht, zur Sprache kommen kann, wie das entsprechende Mittel beschaffen sein müsse; daß aber nun auch so lange gesucht werden muß, bis das rechte Mittel gefunden ist. Dort, im Rate der „Allg. Bestimmungen“, wird dagegen diese Denkweise vollständig umgekehrt: man läßt ein vorgefaßtes Mittel entscheiden über die Gültigkeit des Zweckes. Was von einer solchen Logik zu urteilen ist, bleibe dem Leser überlassen. Ich will bloß fragen: kann das eine feste Überzeugung von der Berechtigung des Realunterrichts gewesen sein, die sich von einem solchen abenteuerlichen Syllogismus überrumpeln und über den Haufen werfen läßt? oder mit andern Worten: kann dieser didaktischen Ansicht viel daran gelegen gewesen sein, bei den wichtigen einklassigen Schulen den Prozeß wider die Regulative zu gewinnen, wenn sie sich nicht einmal die Mühe geben mochte, nach einer besseren Form des Realbuches sich umzusehen? Unmöglich. Das ist der Punkt, der gemerkt sein will. Den „Allg. Bestimmungen“ fehlt eben die feste Überzeugung, daß der Realunterricht ein notwendiges Glied im Organismus des Volksschul-Lehrplans sei.

Da haben wir den gesuchten dritten Faktor, der (außer der Leitfaden-Methode und dem sprachunterrichtlichen Halbscheidsprincip) die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen verschuldet hat.

So weit wäre also der didaktische Untergrund, aus welchem die methodischen Mängel der „Allg. Bestimmungen“ im Realunterricht stammen, aufgedeckt. Wir müssen aber noch tiefer graben. Die Hauptsache ist noch rückständig.

Vorhin wurde gesagt, die Autoren der neuen Lehrordnung seien von der Berechtigung der Realien nicht in dem Maße überzeugt gewesen, um diesen Standpunkt wider die Regulative siegreich behaupten zu können Das soll jedoch nicht heißen, sie hätten das realistische Lernen an und für sich nicht genug geschätzt, nämlich nach seiner Nützlichkeit und seinem eigenen specifischen Bildungswerte. Eine solche Deutung würde ihnen entschieden unrecht thun. Denn daß die „Allg. Bestimmungen“ den Realunterricht in dieser Beziehung nach Gebühr schätzen, geht schon daraus hervor, daß sie demselben in allen Schulen die volle Stundenzahl eingeräumt haben. Überdies fehlte ja diese Wertschätzung des realistischen Lernens auch den Regulativen nicht; denn der eigentliche Kontroverspunkt zwischen ihnen und der neuen Lehrordnung liegt, wie man fest im Auge behalten muß, nicht hier, sondern in der Frage, ob der realistische Bildungsgewinn die Nachteile aufwiegen könne, welche durch die Einschränkung der übrigen Lehrfächer entstehen. In ähnlicher Weise könnte auch bei andern Schulen über einen in Vorschlag gebrachten neuen Lehrgegenstand eine Meinungsverschiedenheit vorkommen, so z. B. bei den Gymnasien über die Berechtigung einer vierten fremden Sprache als obligatorisches Lehrfach. Beide Parteien könnten über die Nützlichkeit und den specifischen Bildungswert dieses Faches völlig gleichmäßig denken und dennoch in der Frage, ob die Schule dasselbe zu tragen vermöchte, weit auseinander gehen.

Was in der didaktischen Anschauung der „Allg. Bestimmungen“ fehlt, was ihre Vertreter hindert, von der Berechtigung der Realien auch in den ein- und zweiklassigen Schulen fest überzeugt zu sein und dieselbe der Regulativpartei überzeugend nachweisen zu können, das ist somit etwas ganz anderes, — es ist ein Mangel, den sie mit der Regulativdidaktik gemein haben. Beide Lehrordnungen, die neue wie die alte, wissen nicht, wo das entscheidende Warum in der Realienfrage liegt, d. h. daß ohne den Realunterricht auch die andern Fächer nicht für sich und den Gesamtzweck leisten können, was sie leisten sollen. Mit andern Worten: es fehlt die Erkenntnis, daß die Lehrfächer ein organisches Geglieder bilden müssen, — kurz, die Theorie des Lehrplans; und in den „Allg. Bestimmungen“ fehlt diese Theorie so sehr, daß von ihren Hauptgrundsätzen auch nicht ein einziger dort zu finden ist. In der That, wenn man das abrechnet, was aus der Theorie des Lehrplans so zu sagen

jeder Laie weiß (daß vom Leichtern zum Schwerern fortgeschritten und wie demgemäß der Stoff auf die verschiedenen Stufen und Zeiten verteilt werden muß u. s. w.): dann ist in der Didaktik der neuen Lehrordnung diese ganze erste Hälfte der Methodik nichts anders als ein großes leeres Blatt. Dasselbe gilt von den Regierungsinstruktionen, welche zur Ausführung der „Allg. Bestimmungen" erschienen sind, sofern sie sich an den Buchstaben und Sinn des Centralgesetzes halten.

Hier der Beweis — aus den „Allg. Bestimmungen" selber. Ich habe ihn mir nicht leicht gemacht. Hoffentlich besitzen die Leser Geduld genug, mich zu Ende zu hören; sie werden dann im Verfolg sich überzeugen, daß sie ihrerseits, zumal die im praktischen Schuldienst stehenden, mindestens ebenso viel Veranlassung haben, die Sache ernst zu nehmen, als der Schreiber. Unsere Untersuchung wird ergeben, daß nicht bloß die oben besprochenen Mängel des Real- und Sprachunterrichts und die Rechtsunsicherheit der Realien in dem bezeichneten theoretischen Manko der „Allg. Bestimmungen" ihre letzte und eigentliche Quelle haben, sondern auch noch zahlreiche andere Mißstände, unter denen die dermalige Schulpraxis seufzt. Vor ca. einem Jahrzehnt erschien eine gewisse Schrift — mit dem Motto an der Spitze: „Eine richtige Theorie ist das Praktischste, was es giebt"; vielleicht kommt jetzt, nach zehn Jahren, manchem allmählich ein Bedauern an, daß er damals diesen Spruch nicht geglaubt und darum das Buch nicht beachtet hat.*) So geht's, wenn das Handwerk der Wissenschaft entbehren zu können meint.

Die Theorie des Lehrplans hat bekanntlich zu reden

A. von der Auswahl des Lehrstoffes;

B. von der Verteilung desselben (auf die verschiedenen Stufen und Zeiten);

C. von dem organischen Ineinandergreifen der Lehrfächer und ihrer Zweige.

Wie man sieht, kommt auch hier das dicke Ende hinten. Das eigentliche Problem der Theorie des Lehrplans, um deswillen sie verdient eine Theorie zu heißen, liegt eben in diesem Schlußteile (C). Derselbe umfaßt vier Kapitel, deren Inhalt sich kurz so bezeichnen läßt:

1. Normalität des Lehrplans (Vollzahl der Lehrfächer u. s. w.).
2. Jedes Lehrfach muß ein einheitliches Ganzes bilden, — d. h. bei einem zusammengesetzten Lehrfache müssen seine verschiedenen Zweige zu einem einheitlichen Lehrgange verbunden werden.

*) „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans". (Ges. Schr. II. 1.) Gütersloh, 1894.

3. Unterrichtliche Verknüpfung (gegenseitige Unterstützung) sämtlicher Lehrfächer — je nach ihrer Natur:
   a) des Sach- und Sprachunterrichts,
   b) des Sach- und Formunterrichts,
   c) der drei sachunterrichtlichen Fächer untereinander.
4. Centrale Stellung des Religionsunterrichts — im Dienste der Gesinnungs- und Charakterbildung.

Wie leicht zu erkennen, bilden diese vier Grundsätze eine systematisch geschlossene Reihe. Der erste statuiert die Vollzahl der Glieder im Lehrorganismus, der zweite die Einheit im Einzelfache, der dritte die Einheit im Lehrganzen, und der vierte stellt die vorhergehenden Wahrheiten, die schon von der intellektuellen Bildung gefordert werden, dann mit ihrer ganzen Kraft auch in den Dienst der Gesinnungsbildung. Logisch (der Zahl nach) ist somit diese Reihe geschlossen, da keiner der vier Grundsätze gemißt werden, aber auch kein neuer hinzutreten kann. Überdies ist sie auch für die Praxis systematisch; sie bildet eine Stufenfolge, weil bei der praktischen Ausführung die Grundsätze einander in dieser Reihenfolge voraussetzen.*)

Betrachten wir jetzt die einzelnen Grundsätze, um dann zu prüfen, wie die „Allg. Bestimmungen" sich dazu verhalten.

Erster Grundsatz: **Normalität** des Lehrplans.

Die Normalität begreift in sich vorab die Vollzahl der Lehrfächer (oder die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans) — entgegen der Verkrüppelung, wo nämlich der eine oder andere notwendige Lehrgegenstand fehlt. Die Vollzahl der Lehrfächer schließt aber nicht bloß die Minderzahl, sondern auch die Überzahl aus, weil sonst eine Monstrosität herauskäme, wie wenn am menschlichen Leibe drei Arme oder drei Ohren u. s. w. gewachsen wären.

Zum andern gehört zur Normalität die richtige Proportionalität hinsichtlich der dem einzelnen Fache zugewiesenen Zeit — entgegen der Verschrumpfung, falls das eine oder andere Fach nicht den nötigen Raum

*) Vielleicht will einer daran erinnern, daß Ziller noch einen fünften Grundsatz in Vorschlag gebracht habe: die Berücksichtigung der „historischen Kulturstufen", wobei nach seinem Plane bekanntlich auf der Unterstufe zunächst ein vorbereitender Religionsunterricht eintreten soll. Ja, für die Theorie des Lehrplans überhaupt ist dieser neue Grundsatz vorgeschlagen; er zählt aber nicht zu denjenigen Grundsätzen, welche den organischen Zusammenschluß der Lehrfächer regeln; sondern gehört, wie unschwer zu erkennen ist, jener andern Gedankenreihe an, aus der auch der Grundsatz „Vom Leichtern zum Schwerern" entspringt. Über das Sachliche des Zillerschen Vorschlages wird weiter unten zu reden sein.

erhalten hätte, und zugleich wider jene andere Art von Monstrosität, wo irgend ein Fach über Gebühr ausgedehnt ist.

Endlich begreift die Normalität das in sich, was bei einem Organismus die richtige Stellung der Glieder heißt, nämlich diejenige Stellung zu einander, welche der Idee des Organismus, d. i. der gegenseitigen Dienstleistung, entspricht. Da jedoch beim Lehrplane die organische Gliederung nicht in einer körperlichen Gestalt sich darstellt, sondern erst durch die gliedlichen Funktionen der Lehrfächer in die Erscheinung tritt, so läßt sich hier die richtige Stellung der Glieder nur schematisch andeuten.

Wie stehen nun die „Allg. Bestimmungen“ zu diesem ersten Grundsatze?

Die Vollzahl der Fächer ist glücklicherweise vorhanden; Realunterricht und Zeichnen sind jetzt als selbständige Lehrfächer eingeführt, wenigstens der Stundenzahl nach. Das war ein Fortschritt von eminenter Bedeutung; man muß ihn dann aber als Weissagung verstehen, denn seine Bedeutsamkeit liegt, wie man nicht müde werden darf zu wiederholen, nicht in der Vollzahl der Lehrfächer an sich, sondern darin, daß jetzt wenigstens die Möglichkeit gegeben war, zu einem organisch gegliederten Lehrplane zu gelangen. Wohlverstanden: die „Möglichkeit“; denn wie weit nach den „Allg. Bestimmungen“ von da bis zur Wirklichkeit ist, — das sind wir eben im Begriff auszumessen.

Was die Proportionalität betrifft, so dürfte auch in diesem Punkte im wesentlichen das Richtige getroffen sein. Innerhalb des Sprachunterrichts hat sich uns allerdings an einer Stelle eine Disproportion zwischen den einzelnen Zweigen gezeigt, indem die Onomatik gar nicht und dagegen die Grammatik übermäßig berücksichtigt ist.*)

Die richtige Stellung der Lehrfächer zu einander kann, wie vorhin bemerkt, nur aus den gliedlichen Funktionen deutlich ersehen werden. Diese kommen aber erst in den folgenden drei Grundsätzen zur Sprache. Für solche Leser, welchen diese Grundsätze noch nicht völlig durchsichtig sind, müßte daher dieser Punkt eigentlich zurückgestellt werden. Bei den meisten

*) Für den Religionsunterricht ist von verschiedenen Seiten eine größere Stundenzahl gewünscht worden. Auch ich würde für eine Vermehrung dieser Stunden von 4 auf 6 stimmen, wenn die Schule allein den Religionsunterricht zu besorgen hätte. Es tritt aber auch der pfarramtliche Religionsunterricht mit ein, und zwar in den verschiedenen Gegenden sehr ungleich: in Rheinland-Westfalen z. B. im siebenten Schuljahre mit 1 Stunde, im achten mit 2 Stunden, ungerechnet die Zeit, welche den Landkindern durch das Wandern nach dem Pfarrorte verloren geht. Die Zahl der Schul-Religionsstunden läßt sich sonach nicht allgemein, sondern nur für eine bestimmte Gegend feststellen.

meiner Leser glaube ich jedoch diese Kenntnis voraussetzen und somit jenen Punkt schon hier besprechen zu dürfen. Übrigens läßt sich die richtige Ordnung der Lehrfächer auch schon auf rein logischem Wege nahe bringen.

Blickt man auf die Natur der Lehrgegenstände, so scheiden sie sich unter diesem Gesichtspunkte sofort in zwei Reihen. Die Objekte der ersten Reihe (Religion, Menschheit, Natur) sind geistige oder körperliche Wesenheiten (Realitäten, Dinge, „Sachen“),*) — während die der andern Reihe bloße Formen (das Wort im weitesten Sinne genommen) sind: Sprachformen, Zahlen, Raumformen und Tonformen. Vergleicht man nun die formunterrichtlichen Fächer wieder unter sich, so heben sich die Sprachformen sowohl durch ihre Natur als durch ihren Dienst beim Unterricht als besonders bedeutungsvoll hervor. Denn einmal haben die Sprachformen nur in Verbindung mit ihrem Inhalte, der überwiegend aus den sachunterrichtlichen Gebieten stammt, Sinn und Bedeutung; sodann gehört das sprachliche Lesebuch inhaltlich ganz dem Gebiete des Sachunterrichts an; und drittens ist die Sprache bei allem Lehren entweder geradezu das einzige oder doch wesentlich helfendes Lehrmittel. Wie sonach der Sprachunterricht sich von dem übrigen Formunterricht stark abscheidet, so tritt er andrerseits in jeder Beziehung dem Sachunterricht nahe, — ungerechnet, daß ihm eine eigentümliche Bildungskraft von hervorragender Art zukommt. In der Ordnung der Lehrfächer wird er deshalb seine Stelle in der Mitte zwischen dem Sachunterricht und dem übrigen Formunterricht erhalten müssen.

Übersichtlich stellt sich das Resultat dieser logischen Betrachtung so dar:

A) Sachunterricht: Religion, Menschenleben, Natur.

B) Sprachunterricht: Reden, Lesen, Schreiben.

C) reiner Formunterricht: Rechnen, Zeichnen, Singen.

Wer die gegenseitigen Hülfsleistungen der Lehrfächer bereits kennt, findet dieselben in diesem Schema abgebildet. Für ihn ist dasselbe eine Theorie des Lehrplans in nuce. Aber eben nur für ihn; denn daraus, daß jemand die Lehrfächer in dieser Ordnung aufzählt, würde sich noch nicht ohne weiteres schließen lassen, daß ihm auch der eigentliche Sinn, das Ineinandergreifen dieses Gegliederts, bekannt sei, da er sich möglicherweise dieses Schema bloß gedächtnismäßig gemerkt haben könnte. Umgekehrt aber, wenn einer die Lehrfächer bunt durcheinander wirft, etwa in der Reihenfolge, wie sie historisch nach und nach in den Volksschul-Lehrplan

*) „Geisterreich und Körperweltgewühle“ — drückt der Dichter (Schiller) sich aus.

aufgenommen worden sind, dann ist dies ein sicheres symptomatisches Zeichen, daß er von einer organischen Gliederung des Lehrplans nichts weiß; denn er würde sich sonst schämen, ein sinnvoll geordnetes Geglieder in sinnloser Verwirrung herzuzählen. Was sollte man auch von einem Professor der Anatomie oder einem praktischen Arzte denken, wenn ein solcher die Glieder des menschlichen Leibes etwa so aneinander reihete: Herz, Beine, Nieren, Arme, Lungen, Ohren u. s. w.?

Wie zählen nun die „Allg. Bestimmungen" die Lehrfächer auf? Religion, deutsche Sprache, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Realien, Singen. Wie zu sehen, sind die zwei nachgebornen Fächer (Zeichnen und Realien) nach dem Mühlenrecht hinten angeschoben; doch ist ihnen wenigstens vor dem Singen der Vortritt bewilligt, — vielleicht damit der Realunterricht sich nicht gar zu sehr als Aschenbrödel fühlen möchte. So finden sich denn die Realien von ihrem nächsten Verwandten, dem Religionsunterricht, weit abgetrennt, und mitten unter die am wenigsten verwandten formunterrichtlichen Fächer versetzt. Was soll man zu dieser laienhaften Aufzählung der Lehrfächer sagen, die auch nicht die leiseste Andeutung von einer Theorie des Lehrplans enthält? Fehlt doch schon der allererste Vorbegriff zu dieser Theorie, der Begriff des Sachunterrichts, da die drei Glieder desselben (die Religion und die beiden Realgebiete) ganz auseinandergerissen sind. — Daß diese ihrer Natur nach zusammengehörigen Glieder in der Vorstellung der „Allg. Bestimmungen" weit, sehr weit auseinanderstehen und schier nichts miteinander zu thun haben, giebt sich zum Überfluß auch noch aus zwei andern merkenswerten Daten kund. Die religionsunterrichtlichen Lehrbücher werden natürlich für notwendig erklärt; bei den Realien heißt es dagegen: „den Schülern der mehrklassigen Schulen darf die Anschaffung besonderer kleiner Leitfäden zugemutet werden." — Ferner: beim bibl. Historienbuche sind selbstverständlich ausführliche Darstellungen vorausgesetzt; bei den Realien dagegen soll, wie das vorige Citat zeigt, ein „kleiner Leitfaden" das richtige sein.*)

Die „Allg. Bestimmungen" haben uns somit schon durch die verwirrte Aufzählung der Lehrfächer zur Genüge verraten, daß ihnen die Idee eines organisch-gegliederten Lehrplans gänzlich fremd ist. Es würde daher eigentlich überflüssig sein, noch danach zu fragen, wie die drei folgenden Grundsätze, welche diese Idee praktisch ausführen, berücksichtigt sind; denn

*) Nebenbei — eine Erkundigungsfrage. Warum sprechen doch unsere Seminarien und pädagogischen Lehrbücher seit Ratich treulich die richtige Regel nach: „Gleichförmigkeit in allen Fächern (soweit sie gleichartig sind), sowohl im Lehrverfahren als in den Büchern," — wenn wir nicht danach thun wollen?

man kann schon im voraus wissen, daß dort nichts davon zu finden ist, — es sei denn an irgend einem Einzelpunkte, wo eine überlegsame Schulpraxis schon vorlängst, ohne Hülfe der Theorie, das Richtige getroffen hat. Damit der Leser jedoch alles mit eigenen Augen sieht, wollen wir die Untersuchung korrekt fortsetzen.

Zweiter Grundsatz: Jedes Lehrfach muß ein **einheitliches Ganzes** bilden, — genauer: bei einem komplizierten Lehrfache müssen seine verschiedenen Zweige in **einen einheitlichen Lehrgang** gebracht werden.

Mit diesem Grundsatze beginnt die praktische Ausführung dessen, was die Gliederung des Lehrplans will. Diese hat einen zwiefachen Zweck: einmal die gegenseitige Unterstützung der Stoffe beim Lernen, und sodann, was die Hauptsache ist, die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises — im Gegensatz zu einem zerfahrenen, zerstreuten, chaotischen. (Bei dem Worte „Gedankenkreis" müssen selbstverständlich die mit den Vorstellungen verknüpften Gefühle und Strebungen mit eingerechnet werden.) Einheit des Gedankenkreises ist schon eine Forderung der intellektuellen Bildung, da zu einem intelligenten Kopfe namentlich auch dies gehört, daß ihm das, was er gelernt hat, nahe zur Hand steht, wenn es gebraucht werden soll. Sie ist aber auch die notwendige Bedingung der Gesinnungs- und Charakterbildung, da einem Geiste, dessen Gedanken, Gefühle und Strebungen nicht einheitlich geschlossen sind, eben das fehlt, was man Charakter nennt. — Der erste der ausführenden Grundsätze (2) sucht nun die Einheit des Gedankenkreises zunächst innerhalb jedes Einzelfaches herzustellen, wobei dann die gegenseitige Unterstützung der Stoffe sich von selbst vollzieht.

Veranschaulichen wir uns, was hier gemeint ist, am Religionsunterricht.

Derselbe umfaßt dem Stoffe nach verschiedene Bestandteile: biblische Geschichte, Sprüche, Kirchenlieder, Lektüre didaktischer Bibelabschnitte und Katechismus. Die traditionelle Lehrweise macht daraus mehrere selbständige, d. i. getrennte Lehrgänge. Unser Grundsatz protestiert dagegen und fordert, daß diese mehrerlei Stoffe in einen einzigen Lehrgang gebracht werden. Praktisch wird die Ausführung, wie leicht zu erkennen ist, sich so gestalten, daß einer dieser Stoffe — etwa die bibl. Geschichte — das Centrum bildet, d. h. den leitenden Lehrgang bestimmt, während die übrigen Stoffe sich so daran anschließen, daß von Lektion zu Lektion ein einheitlicher Gedankenkreis sich bildet. Selbstverständlich soll damit nicht gemeint sein, daß in jeder Lehrstunde diese sämtlichen Stoffe vorkommen müßten, sondern lediglich dies, daß jede stoffliche Lektion, gleichviel wie

viele Lehrstunden dazu erforderlich sind, inhaltlich ein von gemeinsamen Gedanken zusammengehaltenes Ganzes darstellen soll. Daraus ist klar, daß keiner der Begleitstoffe dabei zu kurz zu kommen braucht. Jedem wird so viel Zeit gewidmet, als er bedarf; wozu denn auch gehört, daß der behandelte dogmatisch-ethische Stoff (Katechismus) von Zeit zu Zeit in die gebührende systematische Ordnung gebracht wird — gerade wie dies in der Naturbeschreibung mit den behandelten Naturkörpern geschieht auf den Stufen, wo dieselben nicht in systematischer Ordnung vorgenommen werden. Auch würde es irrig sein, in dem Anschlusse der Begleitstoffe an den Centralstoff eine hemmende Fessel für jene sehen zu wollen; denn der Zweck dieser Verbindung ist im Gegenteil die gegenseitige Unterstützung. Wenn zwei Gewerbsleute sich zu einem Kompaniegeschäfte verbinden, so wissen sie zwar, daß jeder von seiner Freiheit etwas opfern muß; aber sie opfern dieses Stückchen Freiheit gern, weil sie dadurch nach einer andern Seite desto mehr Freiheit gewinnen, nämlich eine größere Kraft und damit einen größeren Spielraum für ihre Unternehmungen. Ehelichen heißt allerdings verbinden; und doch gelten von alters her „ehelichen" und „freien" als synonyme Begriffe. Ein richtiges Associieren ist immer ein Gewinn — an Kraft und an Freiheit. So verhält es sich auch mit jener Association der religionsunterrichtlichen Stoffe zu dem gemeinsamen Werke der religiösen Bildung und Erziehung. Gefesselt sind die Begleitstoffe insofern, als es ihnen samt dem Centralstoffe glücklicherweise verwehrt ist, eigenwillig isoliert zu marschieren; glücklicherweise, denn auf ihren separaten Wegen würden sie nicht nur nicht sich hinlänglich unterstützen können, sondern geradezu einander im Lernen hindern — ungerechnet, daß der Hauptzweck, die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises, unerfüllt bliebe. Durch die Verbindung gewinnen sie dagegen die Freiheit und die Kraft, in mehrfacher Beziehung einander zu fördern, nämlich einerseits durch gegenseitiges Beleuchten das Erkennen zu heben und andrerseits das Behalten zu erleichtern, und überdies in gemeinsamer Arbeit den einheitlichen Gedankenkreis zu schaffen. Der große Unterschied zwischen solchem geeinten Zusammenwirken und seinem Gegenteil läßt sich auch an einem Gleichnisse treffend veranschaulichen. Der leitende Central-Lehrgang bildet gleichsam die Melodie eines Musikstückes; treten nun die übrigen Stoffe als richtig begleitende Stimmen hinzu, so giebt es ein hübsches harmonisches Ganzes. Wollen dagegen die Töne der Begleitstimmen ohne Rücksicht auf die Hauptstimme ihren eigenen Weg gehen, um aparte Melodien darzustellen: so muß eine Musik herauskommen, „die Mensch und Tiere rasend machen kann". Solche pädagogische Musik hat aber die traditionelle Methodik durch ihre isolierten Lehrgänge

bisher empfohlen, und alle Schulautoritäten haben sie für schön erklärt. Der Leser lasse sich jedoch raten, über solche Zustände nicht eher zu lachen, bis wir sie glücklich los sind.

Es wäre jetzt noch die Frage zu berühren, welcher der religionsunterrichtlichen Stoffe den Central-Lehrgang bestimmen soll. Vorhin wurde suppositionsweise die biblische Geschichte dafür angenommen. Auf der Unter- und Mittelstufe wird dies wohl allerseits gebilligt werden, wo man das Princip der Einheitlichkeit anerkennt. Für die unteren Stufen ist es ja auch bereits schulregimentlich vorgeschrieben. Wie aber auf der Oberstufe? Von manchen Seiten wird gefordert, auch von der Schulbehörde, daß hier dem dogmatisch-ethischen Stoffe (Katechismus) ein selbständiger Lehrgang gewidmet werde.*) Da zur Diskussion dieser Frage hier kein Raum ist, so wollen wir dieselbe als eine offene behandeln. Wäre pädagogisch ausgemacht, daß auf der Oberstufe (oder wenigstens im letzten Schuljahre) der Katechismus einen selbständigen Lehrgang beanspruchen müsse, so würde ich sagen: wohlan; da aber vorher ausgemacht ist, daß es nicht zwei oder gar noch mehr Lehrgänge im Religions-Unterricht geben darf, so muß der Katechismus als leitender Centralstoff betrachtet werden, mithin die bibl. Geschichte mit in die Reihe der Begleitstoffe treten. In der praktischen Ausführung hat dieser Weg nicht mehr Schwierigkeiten als jener andere, wo die bibl. Geschichte als Centralfach gilt, wie ja auch der pfarramtliche Katechismusunterricht, wenn er rechter Art sein soll, in dieser Weise verfahren muß.**) Dürfte dagegen als ausgemacht gelten, daß da, wo die Pfarrer einen solchen systematischen Katechismusunterricht erteilen, es nicht rätlich sei, daß die Schule gleichzeitig dasselbe thue: so würde auch auf der Oberstufe die bibl. Geschichte der leitende Centralstoff bleiben. Also entweder — oder; immer aber ein einheitliches Ganzes, mithin nur ein Lehrgang.

Wie demgemäß in den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern zu verfahren ist, läßt sich jetzt schnell sagen.

Das humanistische Realgebiet — Menschenleben — umfaßt herkömmlich bloß zwei Zweige: vaterländische Geschichte und die sog. politische

---

*) Ziller, der den sog. „Konzentrationsstoff“ von unten bis oben durch die „historischen Kulturstufen“ bestimmen läßt, macht — nach seiner Auffassung der Kulturstufen — im 7. Schuljahre den Katechismus zum Centralstoffe, im 8. die Reformationsgeschichte resp. Luthers Lebensbeschreibung. Ebenso Dr. Rein.

**) Einen vollständig ausgeführten Lehrgang in diesem Sinne bietet z. B. der Katechismus des Generalsuperintendenten Dr. Jaspis.

Geographie.*) Hier ist der Weg zu einem einheitlichen Lehrgange so zu sagen von selbst gewiesen. Denn daß von diesen beiden Stoffen nur die Geschichte als Centralstoff sich eignet, kann keine Frage sein. Indem nun die Geographie als treuer Begleiter sich anschließt — nachdem die Heimatkunde absolviert und die erste übersichtliche Orientierung auf dem Globus vorgenommen ist — läßt sie sich durch das Fortschreiten des Centralfaches die Territorien zeigen, die sie näher ins Auge zu fassen hat. So kann dann jede geographische Lektion einerseits dem Geschichtsunterricht den benötigten Dienst leisten, den dieser ja ohnehin zu verlangen berechtigt ist, und behält doch andrerseits völlig freie Hand, das gewiesene Territorium so genau zu besehen, wie sie es für gut findet. Nehmen wir ein paar Beispiele. Die Geschichte von der Ausbreitung des Christentums in den ersten Jahrhunderten giebt Anlaß, auf dem großen Territorium des römischen Reiches sich geographisch zu orientieren — in bequemem Anschluß an die Geographie zur bibl. Geschichte. Bei Kaiser Konstantin kommt die jetzige Türkei mit Griechenland an die Reihe; bei Mohammed Vorderasien und Nordafrika. Bei den deutschen Missionaren tritt Großbritannien und Deutschland in Sicht; bei Karl d. Gr. wieder Deutschland und dazu Frankreich; bei Gregor VII. Italien; bei Kolumbus Indien und Amerika — u. s. w. (Daß bei einem Lande, welches wiederholt vorkommt, anfänglich nur die nötigsten geographischen Notizen mitgeteilt werden, versteht sich von selbst.)

Da in diesem Bündnis mit dem Geschichtsunterrichte dem geographischen nur eine Begleitrolle zufällt, so könnte es scheinen, als ob jener allein der gewinnende Teil wäre. Dem ist aber nicht so; vielmehr tritt gerade das Umgekehrte ein: die Geographie ist fast allein der gewinnende Teil. Denn was der Geschichte zu gute kommt, das würde die Geographie ohnehin zu leisten haben; bei dem Anschluß an die Geschichte aber erlangt sie den schätzenswerten Vorteil, daß das durch die Geschichtserzählung erweckte Interesse sich auf die betreffende geographische Lektion überträgt, während beim isolierten Gange diese wirksame Lernhülfe fehlen würde. — In manchen Schulen ist auch bisher schon die Geographie an den Gang der Geschichte angeknüpft worden, da hier kein schulregimentliches Hindernis im Wege steht, — und man hat sich gut dabei befunden.

Gewöhnlich pflegt beiden Fächern gleich viel Zeit gewidmet zu werden. (Verschiedene Regierungsinstruktionen fordern es auch.) Soviel mir bekannt ist, wollen jedoch die Schüler und Schülerinnen unserer Volksschulen nicht

*) Im praktischen Unterricht muß selbstverständlich jedes politische Territorium auch nach seiner physischen Seite betrachtet werden.

sämtlich zur Carriere der Postbeamten, Offiziere, Entdeckungsreisenden u. s. w. übergehen; mich dünkt daher, daß für den Gemeinbedarf wöchentlich eine Geographiestunde ausreichen würde, und die übrige Zeit dem fruchtbareren Geschichtsunterricht zugelegt werden könnte.*)

Das naturkundliche Realgebiet umfaßt in der Volksschule: die drei Naturreiche, die sog. mathematische Geographie und die Physik, — oder nach der gebräuchlichen Zweiteilung: Naturbeschreibung und Naturlehre. Diese Teilstoffe zu einer einheitlichen Schulwissenschaft zu verschmelzen, ist offenbar schwierig. Gleichwohl bleibt diese Aufgabe stehen, und die Didaktiker müssen sich daran versuchen. Hat doch auch ein naturwissenschaftlicher Fachgelehrter, Prof. Roßmäßler, schon vor 20 Jahren in einer besonderen Schrift den Pädagogen diese Aufgabe gestellt und zwar lediglich vom Standpunkte der Naturkunde.**) Die allgemeine Forderung aus der Theorie des Lehrplans heraus war ihm wahrscheinlich noch nicht bekannt. Roßmäßler hält die Ausführung für möglich, giebt auch in seiner Schrift viele Fingerzeige dazu, sogar für die unterste Stufe. Seitdem hat sich meines Wissens niemand daran versucht, wenn man die Bemühungen im Zillerschen Seminar abrechnet; mir wenigstens ist kein naturkundliches Lehrbuch im Sinne der Roßmäßlerschen Forderung zu Gesicht gekommen. Jedenfalls könnte auch nur ein fachkundiger Mann das Problem in die Hand nehmen. Solange es nun nicht gelungen ist, einen innerlich einheitlichen Lehrgang der Naturkunde zu schaffen, muß man sich damit begnügen, der Forderung wenigstens äußerlich gerecht zu werden, nämlich dadurch, daß man auf der Stufe, wo auch die Physik vorkommen soll, Naturbeschreibung und Naturlehre nicht gleichzeitig auftreten läßt. Demgemäß würde dann

*) Wie die Leser wissen, habe ich zur Hebung des social-historischen und geographischen Verständnisses und aus andern Gründen vorlängst eine kleine Ergänzung der politischen Geographie in Vorschlag gebracht: nämlich einige Lektionen aus der elementaren Socialistik. (Vgl. „Real-Repetitorium" II. A. § 3—7, und „Grundlinien 2c." Ges. Schr. II. S. 17 ff.) Wäre der geographische Stoff gebührend vereinfacht, so würden diese Lektionen aus der Gesellschaftskunde bequem Platz finden. Jedenfalls sind dieselben für die Kinder weit interessanter als das Strohgehäcksel der politischen Geographie, und in Betracht, daß ein Schutz gegen die verführerischen Irrlehren der Socialdemokratie sehr wünschenswert ist, auch entschieden nützlicher. — Wie 1873 in den „Grundlinien", so hatte ich jenen Vorschlag auch in der ministeriellen Schulkonferenz (1872) zur Sprache gebracht. Seitdem ist bereits ein Jahrzehnt verflossen. Daß die Schulbehörden denselben in nähere Erwägung genommen hätten, ist mir nicht bekannt geworden. Freilich haben es auch die meisten Schulblätter nicht gethan, obgleich, wie mich dünkt, die traurigen Vorkommnisse, die den Erlaß des Socialistengesetzes veranlaßten, wohl hätten daran mahnen können.

**) Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben. Leipzig, Fr. Brandstetter, 1860.

etwa im Sommersemester die Naturbeschreibung und im Wintersemester die Naturlehre vorzunehmen sein. Zwei nebeneinander laufende Lehrgänge in diesem Gebiete kann die Volksschule nicht ertragen; sie erschweren sich auch gegenseitig das Lernen. Selbst die höheren Schulen lassen in keiner Klasse Naturbeschreibung und Naturlehre gleichzeitig auftreten; wie könnte da die Volksschule sich diesen Luxus gestatten?

Was der obige Grundsatz in dem komplizierten Gebiete des Sprachunterrichts verlangt, wollen wir übergehen, da hier die Praxis schon von längst her die Einheitlichkeit angestrebt hat. Ich setze übrigens voraus, daß neben der Grammatik auch die Onomatik aufgenommen werde, und beide Teilstoffe in der nötigen Beziehung zur Lektüre stehen.

Wie haben nun die „Allg. Bestimmungen" den obigen Grundsatz berücksichtigt?

Im Religionsunterricht sind (auf der Oberstufe) anstatt eines einheitlichen Lehrganges drei, sage drei getrennte Lehrgänge vorgeschrieben — wenn nicht gar vier:

1. bibl. Geschichte (Begleitstoff: Lektüre didaktischer Bibelabschnitte; — ob auch Spruch und Kirchenlied, ist zweifelhaft gelassen);*)
2. Katechismus;
3. Perikopen.

Da haben wir, wie man sieht, in dem Lehrfache, das an der Spitze steht und allen übrigen vorbildlich vorleuchten soll, den Lehrgangs-Luxus im Superlativ, — genau wie in den Regulativen. Keinerlei Vereinfachung gegen früher. Selbst der Perikopen-Lehrgang hat sich wieder eingedrängt, der doch nach Einführung eines geordneten biblischen Geschichtsunterrichts und didaktischen Bibel-Leseganges — der handgreiflichste Anachronismus ist — gelinde ausgedrückt. Denn wenn es ja wünschenswert wäre, daß in der Schule alle perikop. Evangelien- und Epistelabschnitte vorkämen, so würde doch daraus jetzt nur folgen können, daß diese Abschnitte sämtlich in dem biblischen Geschichtsgange resp. didaktischen Lesegange vertreten sein müßten.

Um das Vollgewicht der drei religionsunterrichtlichen Lehrgänge ganz fühlen zu können, darf nicht übersehen werden, wie viele Lehrstunden denselben zu Gebote stehen. Drei Lehrgänge bei wöchentlich nur vier

*) Um möglichst günstig auszulegen, sei angenommen, daß das Kirchenlied keinen aparten Lehrgang beanspruchen darf. Der nächste praktische Unterschied ist bekanntlich der, daß in diesem Falle jedesmal nur einzelne Liederstrophen gelernt werden, nämlich solche, welche in den Gedankenkreis der geschichtlichen Lektion passen, — ganze Lieder nur, insofern sie sich aus den bereits gelernten Strophen zusammensetzen.

Stunden — da ist wahrlich hohe Kunst und große Weisheit vonnöten. Man möchte beinahe zweifeln, ob selbst ein „akademisch" gebildeter Pädagoge mit diesem Kunststücke fertig werden würde. Jedenfalls haben nur akademisch Gebildete diese Aufgabe stellen können.*)

Mit solchem Beispiele geht der Religionsunterricht den übrigen Fächern voran!

Im humanistischen Realgebiete scheinen zwei getrennte Lehrgänge vorausgesetzt zu sein:

1. Geschichte,
2. Geographie, —

wenigstens findet sich keine Andeutung, daß der geographische Gang sich an den geschichtlichen anlehnen solle. Da jedoch die Trennung nicht ausdrücklich vorgeschrieben ist, so läßt sich dieses Schweigen auch dahin auslegen, daß das Verbinden freigegeben sei. Die Unterbehörden und Lehrer haben es freilich meistens anders verstanden und anscheinend richtig; denn es würde sonst nicht erklärlich sein, wie die geographischen Leitfäden mit den schwindelhaft zahlreichen Namen hätten Duldung finden können.

Im naturkundlichen Realgebiet sind auf der Stufe, wo die Physik auftritt, ebenfalls zwei nebeneinander laufende Lehrgänge vorausgesetzt (in der Instruktion der K. Reg. zu Düsseldorf auch ausdrücklich vorgeschrieben):

1. Naturbeschreibung,
2. Naturlehre.

Dieser Fehler ist um so auffälliger, da selbst die höhern Schulen nicht so luxuriös verfahren. Wenn diese letzteren dabei in den andern Fehler verfallen, die Naturbeschreibung bloß auf den unteren Stufen vorkommen zu lassen, wodurch dann die Schüler von der tieferen Seite dieser Naturbetrachtung nichts erfahren, so braucht die Volksschule diesen Mißgriff nicht nachzuahmen und kann doch, wie wir gesehen haben, die Verdoppelung des Lehrganges vermeiden.

So hätte denn die Volksschule — wenn wir die Summa ziehen — nach den „Allg. Bestimmungen" schon allein in den drei sachunterrichtlichen Gebieten sieben Lehrgänge, sieben Gedankenkreise, die getrennt ihren Weg gehen.

---

*) Wahrhaft spaßhaft sind nun vollends die Regierungsinstruktionen, wenn sie zur Lösung dieser Aufgabe Anleitung geben. So z. B. fordert eine derselben, daß in der Samstags-Religionsstunde vorkommen soll: Sonntags-Evangelium, Epistel und der didaktische Leseabschnitt. — Das wäre ein geeignetes Pensum zu einer Muster-Lektion in den Seminarkonferenzen!

Nun überschlage man die Nachteile, welche daraus entstehen im Vergleich zur richtigen Methode, welche in jedem Gebiete einen einheitlichen Lehrgang fordert. Vorab hat schon die Lehr- und Lernarbeit einen zwiefachen Schaden, indem ihr die beiden Unterstützungen entgehen, welche unterrichtlich verbundene Stoffe dadurch sich gegenseitig leisten, daß sie einerseits einander beleuchten und andrerseits das Behalten erleichtern. Zum andern kommt in jedem Gebiete kein einheitlicher Gedankenkreis zustande, welcher doch eine Hauptbedingung nicht nur der intellektuellen, sondern auch der Gesinnungsbildung ist. Drittens endlich verliert die Schule den so schätzenswerten Schutz, den ein einheitlicher Lehrgang wider das Stoffübermaß gewährt, da die Vereinheitlichung der Teilstoffe unerbittlich zur Vereinfachung nötigt, während bei den isolierten Lehrgängen diese Nötigung wegfällt. — Diese dreierlei Nachteile multiplizieren sich aber nun mit der Dreizahl der sachunterrichtlichen Gebiete. In der That, wenn man sich die ganze Summe dieser Schädigungen vergegenwärtigt, dann muß man ordentlich tief aufatmen, um sich eine schwere Last vom Herzen zu seufzen. — Und doch stehen wir erst bei dem ersten der konzentrierenden Grundsätze aus der Theorie des Lehrplans.

Wie mögen nun die „Allg. Bestimmungen" zu diesen getrennten Lehrgängen gekommen sein?

Ganz einfach. Dieser Irrtum ist nichts anderes als ein alter Sauerteig. Den hat die neue Lehrordnung in „konservativer" Treuherzigkeit aus den Regulativen herübergenommen, und dann haben die sämtlichen Traditions-Methodiker in den Seminarien und Volksschulen, gleichviel ob regulativisch oder antiregulativisch, ebenso treuherzig unisono Amen dazu gesagt. Es ist alles ganz natürlich zugegangen. Denn da man kein Bedenken hatte, im Religionsunterricht sogar eine Dreizahl von Lehrgängen zuzulassen, so konnte es noch weniger Bedenken erregen, in den beiden Realgebieten je zwei Lehrgänge einzurichten. Der Anfang und Grund des Übels liegt somit, wie klar zu sehen, im Religionsunterricht, wo dasselbe ja auch jetzt noch am schlimmsten ist, — genauer: in der kirchlich-pädagogischen Tradition; denn die Theologen sind es, welche diese Überfülle der Lehrgänge aufgebracht, konserviert, verteidigt und so die „weltliche" Didaktik irre geführt haben. Und da lamentieren dieselben guten Leute über das Vielerlei (multa) im Volksschulunterricht, — selbst trotz Matth. 7, 3!

Wie steht es aber um die Hoffnung auf Besserwerden, — auf offizielle Anerkennung des obigen (2.) Grundsatzes?

Angesichts der zahlreichen und drückenden Mißstände, welche aus der Verleugnung jenes Grundsatzes entsprungen sind, wird diese Hoffnungsfrage

ohne Zweifel alle zustimmenden Leser lebhaft interessieren. Vermutlich wird es ihnen daher auch lieb sein, wenn unsere Untersuchung etwas näher auf dieselbe eingeht, — auch deshalb, um besser zu sehen, wo sie am fruchtbarsten mit Hand anlegen können. Ich will diesem Wunsche nach Kräften entgegenkommen. Sollte indessen diese Betrachtung länger werden müssen, als man erwartet hat, so bitte ich im Auge behalten zu wollen, daß die Schuld nicht an mir liegt.

* * *

Also — wie steht es um die Hoffnung auf offizielle Anerkennung des zweiten Grundsatzes?

Begonnen hat die Verirrung der vielspaltigen Lehrgänge, wie wir sahen, im Religionsunterricht. Gleichwohl ist wenig Hoffnung vorhanden, daß hier auch die Umkehr zuerst anfangen werde. Viel eher läßt sich das, meiner Ansicht nach, auf Seiten der „weltlichen" Didaktik, beim Realunterricht, hoffen, — wie auch schon 2. Chron. 29, 34 geschrieben steht. — Ich will nun erzählen, wie die Erfahrung, eine lange und recht schmerzliche, mir diese Ansicht aufgenötigt hat, die Ansicht nämlich, daß beim Religionsunterricht vorab keine Reform zu erwarten ist, daß dagegen die Methodik des Realunterrichts wahrscheinlich schon bald den rechten Weg finden und dann für den schwer bekehrbaren Religionsunterricht ein wirksamer Buß- und Reformprediger werden wird.

Das Ev. Schulblatt, welches drei Jahre nach dem Erlaß der Regulative seinen Lauf begann (1857), hat von Anfang an unverdrossen sich bemüht, anstatt des monströs zerspaltenen Religionsunterrichts der Regulative den von dem obigen Grundsatze geforderten einheitlichen Lehrgang zu empfehlen — (daneben allerdings auch verschiedene Reformen im Lehrverfahren, wovon aber hier nicht weiter zu reden ist). Eine lange Reihe von Artikeln kann davon Zeugnis geben. (Vgl. Ev. Schulblatt **1858**, S. 134 ff.; **1860**, S. 80 ff.; S. 285 ff.; **1861**, S. 65 ff.; S. 86 ff.; S. 102 ff.; S. 173 ff.; **1865**, S. 16 ff.; **1866**, S. 321 ff.; **1867**, S. 342; **1869**, S. 13 ff.; S. 65 ff.; S. 142 ff.; **1871**, S. 73 ff.; S. 146 ff.) Wie man sieht, haben diese Bemühungen mehr als ein Jahrzehnt hindurch standhaft ausgehalten. Bei einem Teil der Leser auch nicht ohne Erfolg, besonders in der engern Heimat, wo Zahns Seminarunterricht und „Schulchronik" vorgearbeitet hatten. In der pädagogischen Presse stand ich dagegen mit meiner Ansicht gar einsam. (Zillers „Grundlegung" 2c. erschien erst 1865 und wurde anfänglich ohnehin nur wenig beachtet, zumal in Preußen.) Nur vom Niederrhein traten mehrere Kollegen aus der Zahnschen Schule mit ein, — so namentlich der jüngst heimgegangene unvergeßliche Klingenburg und

der Hauptlehrer Schumacher in Solingen. Bei den Anhängern der Regulative fand mein Vorschlag keinen Anklang, geschweige Unterstützung; die Stimmen, welche darüber laut wurden — vornehmlich von Seminardirektoren — wiesen ihn ab. Und was die übrigen, die antiregulativischen Schulblätter und ihre Leser betrifft, so schien auch ihnen die Vielspaltigkeit des traditionellen Religionsunterrichts nicht unbequem zu sein, wenigstens ließen sie das Ev. Schulblatt in diesem Handel die langen Jahre hindurch gänzlich im Stich — gerade wie auch in der Schulverfassungsfrage. Ihrer viele machten dafür Variationen über das kulturpolitische Thema: „Eins nur ist not — die Simultanschule“, die der Sage nach von allem Übel erlösen sollte, — um zu ihrer Überraschung nachher zu finden, daß dieselbe im Religionsunterricht genau die nämlichen Mängel besitzt wie die Konfessionsschule und noch etliche dazu.

Durch diese Erfahrungen in dem ca. 15jährigen Bemühen für die bezeichneten Reformen drängte sich mir nach und nach die unerfreuliche Überzeugung auf, daß damit an dieser Stelle, im Religionsunterricht, zur Zeit nicht durchzukommen sei, — nicht einmal bei der Mehrzahl der Lehrer, geschweige bei den Geistlichen, Seminardirektoren und Schulbehörden. Die Wichtigkeit dieses Lehrfaches und meine Liebe für dasselbe hatten mich verleitet, einen strategischen Fehler zu begehen. Hier standen gar zu viele Hindernisse im Wege, die mein jugendmutiger, überzeugungsfester Eifer anfänglich teils übersehen, teils zu gering angeschlagen hatte. Ich will einige andeuten. — Erstlich ist auf dem religiösen Gebiete ein Reformieren, gleichviel welcher Art es sein mag, überhaupt viel schwieriger als auf jedem andern. Worin das seinen Grund hat, müssen wir hier übergehen. Zum andern pflegen diejenigen Personen, von deren Urteil in unserm Falle am meisten abhängt, sich zu wenig um pädagogische Fragen zu bekümmern. Zum dritten zeigen diejenigen Schulmänner, welche sich für den Religionsunterricht lebhaft interessieren, in der Regel wenig Neigung zum Reformieren, während umgekehrt diejenigen, welche zum Reformieren bereit sind, häufig wenig Interesse für den Religionsunterricht zeigen. So wenigstens damals. Viertens endlich — und das war in dieser praktischen Frage vielleicht das stärkste Hemmnis: es fehlte meinen Gründen für die gemeinte bessere Lehrweise an dem nötigen Vergleichungs- und Bekräftigungsbeispiele in einem andern Lehrgebiete, — d. h. weil die Schule damals keinen selbständigen Realunterricht besaß, so konnte ich nicht zeigen, daß jene Lehrweise auch hier die richtige sei. Dieser Mangel eines Vergleichungsbeispiels machte sich um so fühlbarer, da es in jener Zeit, wo beim Lehrerstande nicht auf die benötigten psychologischen Vorkenntnisse gerechnet werden konnte, nicht an

gängig war, mit einer allgemeinen Theorie des Lehrplans vorzugehen, um daraus die vorgeschlagene Reform zu deduzieren.

So standen die Sachen.

Als mir diese Lage der Dinge allmählich völlig klar geworden war (1871), that ich hier wie kurz vorher in der Schulverfassungsfrage: ich klappte meine religionsunterrichtliche Mappe zu, und habe seitdem keine Zeile mehr über dieses Lehrfach geschrieben. Selbst nicht an dem Handbuche zum II. Enchiridion (für Präparanden u. s. w.) — ein Versuch, „die Heilslehre aus der Heilsgeschichte genetisch zu entwickeln," — obwohl der methodische Teil desselben bereits ganz und der sachliche fast zur Hälfte fertig war. Aus demselben Grunde ist auch dieses II. Enchiridion, das schon damals auf die zweite Auflage wartete, bis jetzt noch nicht wieder gedruckt worden. — Es war nicht Unmut und Verstimmung, was mich so handeln ließ — denn das ist glücklicherweise nicht meine schwache Seite, eher Kleinmut und Gedrücktheit — sondern kaltblütige strategische Überlegung. Meine Absicht ging keineswegs dahin, mich um den Religionsunterricht nicht mehr zu bekümmern; im Gegenteil: es sollte gerade versucht werden, diesem verbarrikadierten Gebiete nunmehr von einer andern Seite her beizukommen. Nach wie vor sollten ganz dieselbigen Reformen empfohlen werden und zwar denselbigen Leuten und wo möglich noch etlichen anderen — nur in einer neuen Sprache. Mit einiger Anstrengung und Geduld ließ sich das glücklicherweise auch recht gut thun; denn die Fehler, welche ich im Religionsunterricht bekämpft hatte, waren ja im Grunde nicht specifisch religionsunterrichtliche, sondern Fehler der allgemeinen Methodik und nur durch besondere Irrtümer dort gesteigert worden. Es galt demnach, die bisher bloß dem Religionsunterricht empfohlenen Grundsätze des Lehrplans (und des Lehrverfahrens) jetzt auf ein anderes Lehrgebiet, auf den nachbarlichen Realunterricht anzuwenden, — vorab diesem Fache selbst zu gut, sodann aber ganz besonders auch als Veranschaulichungs- und Mahnbeispiel für den schwerhörigen Religionsunterricht. Auf Grund dieser voraufgegangenen doppelten Anschauungsbeispiele konnte dann hinterher auch zur allgemeinen Theorie des Lehrplans (und des Lehrverfahrens) übergegangen werden, und es ließ sich hoffen, daß diese mehrstimmige, planmäßige und theoretisch verstärkte Bußpredigt schließlich auch den Freunden und Vertretern des Religionsunterrichts zu Herzen gehen würde.

Aber auch noch aus einem andern Grunde mußte sich mein Blick hoffend auf den damals noch fehlenden Realunterricht richten, — im Interesse der Gesundung des Sprachunterrichts, da auch hier die besonderen Freunde und Vertreter des Religionsunterrichts Gehör und Mithülfe ver-

sagt hatten. Schon vorlängst war mir klar geworden, daß das bisherige sprachmethodische Litteraturprincip nur eine halbe Wahrheit besaß und darum der Ergänzung vom Sachunterricht her bedurfte, wenn es eine ganze Wahrheit werden und der Sprachunterricht vollaus gesunden sollte. Auch hatte sich mittlerweile genugsam gezeigt, daß die beiden bisherigen sprachmethodischen Parteien aus sich selbst, vom Sprachunterricht her, nicht zum vollen Litteraturprincip vordringen würden. Es war daher nötig, daß die Methodik des Sachunterrichts ihnen zu Hülfe kam und den Weg zeigte. Nun fehlte aber der Realunterricht. Mithin hing auch die Reform im Sprachunterricht damals lediglich von den Pflegern des Religionsunterrichts ab. Merkten auch sie das Bedürfnis dieser Reform nicht, und traten sie nicht mit ihrem Zeugnis dafür ein: dann war vor der Hand überhaupt nichts zu hoffen. Mit Fleiß hatten daher meine religionsunterrichtlichen Aufsätze wiederholt und nachdrücklich auf die so nötige Ergänzung der Sprachbildungsmittel durch das sachunterrichtliche Schriftentum aufmerksam gemacht. (Vgl. z. B. „Erstes und Zweites Wort zum I. Enchiridion.“ Ges. Schr. III. 2. S. 17 ff., 30.) Allein dieses wiederholte andringliche Appellieren an die Vertreter des Religionsunterrichts bezüglich der Reform des Sprachunterrichts blieb an den entscheidenden Stellen ebenso wirkungslos wie das weit über ein Jahrzehnt hinaus fortgesetzte Mahnen hinsichtlich der Mängel im Religionsunterricht selbst. So sahen sich denn auch meine Wünsche für die Verbesserung des Sprachunterrichts darauf verwiesen, bei den Freunden des Realunterrichts Gehör und Unterstützung zu suchen.

Nach dem letzten Aufsatze über den Religionsunterricht („Zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Memorier-Materialismus,“ Ev. Schulbl. 1871. Ges. Schr. III. 1. S. 121 ff.) wurden daher sofort die ersten Abhandlungen über den Realunterricht unter die Feder genommen (Ev. Schulbl. 1872, Nr. 1, 5 u. 9. Ges. Schr. IV. S. 14 ff.) — natürlich zugleich mit dem Zwecke, die Einführung dieses Lehrfaches zu empfehlen. Nicht lange darauf trat der Wechsel im Kultusministerium ein: die Regulative machten den „Allg. Bestimmungen“ Platz, — der Realunterricht wurde eingeführt. Freilich brachte derselbe auch die oben beklagten Gebrechen mit zur Welt: die doppelten Lehrgänge und das mangelhafte Lehrbuch. Aber das ließ sich auch nicht anders erwarten: denn wo waren die Seminare und Schulblätter, welche zur Zeit der Regulative diese Mängel der traditionellen Methodik zur Sprache gebracht hatten? Jetzt ist es genau so ergangen, wie es naturgesetzlich nicht anders gehen konnte: aus dem Religionsunterricht hat der Realunterricht der „Allg. Bestimmungen“ die zerspaltenen Lehrgänge geerbt, und aus

den höhern Schulen die kompendiarischen Leitfäden.*) Allerdings war dadurch meine vorher gehegte Hoffnung, daß der Realunterricht schon bald den einheitlichen Lehrgang finden und dann den Religionsunterricht zur Nachfolge reizen werde, einstweilen schulregimentlich suspendiert und voraussichtlich auf lange Zeit — wie dies denn auch richtig eingetroffen ist, da seitdem bereits volle zehn Jahre verflossen sind. Allein die Ansicht und Aussicht, daß der Realunterricht jedenfalls eher als der Religionsunterricht die rechte Bahn im Lehrplan wie im Lehrverfahren finden werde, bleibt davon unangetastet. Jener steht nun einmal in dieser Beziehung, in Absicht auf methodische Reformen, in großem Vorteil. Denn erstlich hat die methodische Reform beim Religionsunterricht, wie wir oben sahen, mit drei schweren Hemmnissen zu kämpfen, von denen der Realunterricht glücklicherweise nichts weiß. Zum andern ist dort im Lehrplan ein drei- oder gar vierspaltiger Lehrgang zur Einheit zu bekehren, während man es hier nur mit einem zweispaltigen zu thun hat. Zum dritten kommt dem Realunterricht zu gut, was jetzt sein Leid ist: die mancherlei Mißstände, die im ersten Teil unseres Aufsatzes besprochen wurden (Übermaß des Lehrstoffes, unbefriedigende Resultate im realistischen Lernen und im Lesen, Verkümmerung des Realunterrichts und Gefährdung seiner Existenz in den ein- und zweiklassigen Schulen u. s. w.). Denn die Methodik des Religionsunterrichts kann ruhig schlafen und schläft ja in der That den friedlichen und festen Schlaf des Gerechten — schon seit 28 Jahren; höchstens plagt sich hie und da einer mit der Frage, ob der Katechismus nicht eigentlich noch etwas dicker gemacht werden sollte. Im Realunterricht aber lassen jene Mißstände den Methodikern keine Ruhe, wenigstens den

*) Hier sei auf einen Umstand aufmerksam gemacht, der eigentlich schon früher, in den ersten Abschnitten, hätte erwähnt werden sollen. In den höheren Schulen befindet sich der deutsche Sprachunterricht in einer andern, günstigeren Lage als in der Volksschule, da er an dem fremdsprachlichen Unterricht eine starke Stütze hat. Aus diesem Grunde braucht derselbe also dort nicht in dem Maße am Sachunterricht eine Hülfe zu suchen, wie dies in der Volksschule geschehen muß. Daraus folgt dann weiter, daß in jenen Schulen der deutsch-sprachliche Bildungszweck auch nicht die nämliche Forderung an die Form des Realbuches stellt wie in der Volksschule, — d. h. daß dort, sofern bloß auf das sprachliche Lernen gesehen wird, vielleicht im Realunterricht ein kompendiarischer Leitfaden ausreicht. Ob nun diese Leitfadenform dort auch für das realistische Lernen ausreicht — wir reden natürlich nur von den unteren Klassen — haben wir hier nicht zu untersuchen. Wenn übrigens diese Schulen, während sie in der sog. Weltgeschichte einen kompendiarischen Leitfaden gebrauchen, daneben in der verwandten bibl. Geschichte ein Lehrbuch mit ausführlicher Darstellung benutzen: so geht daraus hervor, daß ihre Leitfaden-Methode wenigstens noch nicht mit sich selbst einig ist.

praktischen: hier muß gegen das Stoffübermaß und gegen das Manko im realistischen Lernen und im Lesen Rat geschafft werden; es muß die Rechtsbasis dieses Lehrfaches geprüft und fester begründet werden; den unnötig belasteten Lehrern der ein- und zweiklassigen Schulen muß endlich Hülfe geschafft werden; und die übrigen müssen sich endlich schämen lernen, daß sie dies nicht schon längst gethan haben. Also, wie gesagt, dem Realunterricht müssen selbst seine Übel zum besten dienen. Was sollte auch aus unserer armen verirrten Welt werden, wenn nicht nach Gottes Fügung die Dinge manchmal klüger wären als die Menschen! — Zum vierten kommt dem Realunterricht seine Neuheit, seine Spätgeburt zu gute. Denn ob im Religionsunterricht die Lernresultate nicht so sind, wie sie bei einer besseren Methode sein könnten, — wer merkt das? man ist ja daran gewöhnt; wenn dagegen die realistischen Lernresultate mangelhaft sind, so ist wenigstens die Gewohnheit kein Hindernis, sie sehen zu können. Aber auch noch in einem andern Sinne wird ihm seine verspätete Anerkennung zum Vorteil. Fällt im Religionsunterricht ja einmal der Blick darauf, daß die Resultate im Wissen und in der Gesinnungsbildung nicht so sind, wie man wünschen müßte, so wird die Schuld nicht in der Methode gesucht — die ist ja „altbewährt“ — sondern in der „ungenügenden“ Zahl der Lehrstunden. Im Realunterricht dagegen kann das in solchem Falle niemandem einfallen, schon deshalb nicht, weil man weiß, daß dieser Einfall nichts nützen würde; hier wird der Didaktiker genötigt, die Besserung nicht in etwas Äußerlichem, sondern im Innern, in der Methode, zu suchen. — Fünftens endlich, wenn jemand im Realgebiete methodische Reformvorschläge machen will, so braucht er bloß darum zu sorgen, daß sie verständig sind; auf dem religiösen Gebiete reicht dagegen diese Sorge nicht aus, denn es kann ihm sonst leichtlich begegnen, daß er ob seiner neuen Vorschläge trotz ihrer Verständigkeit sich einen „Ketzer“ nennen und mit Fingern auf sich zeigen lassen muß.

Summa: es bleibt also dabei, wie wir oben sagten: voraussichtlich wird der Realunterricht im Lehrplan (und Lehrverfahren) eher den rechten Weg finden als der Religionsunterricht. Mit andern Worten: die vorerwählte „geistliche“ Didaktik wird einmal bei der nachberufenen „weltlichen“ in die Schule gehen müssen — wie das auch schon vor alters mitunter vorgekommen ist (Röm. 11, 13. 14).

Dem Thema gemäß war in der vorstehenden Exkursion zunächst vom Lehrplane die Rede. Wie mehrfach angedeutet, läßt sich aber auch beim Lehrverfahren erwarten, daß die Reform des Realunterrichts sich dem Religionsunterrichte nützlich machen werde. Das ist keine Er-

wartung ins blaue hinein. Zum Belege will ich das an ein paar wichtigen Punkten des Lehrverfahrens nachweisen, obwohl es strenge genommen nicht hierher gehört. Hoffentlich sind diese angehängten Bemerkungen zur weiteren Orientierung förderlich genug, um den Verstoß gegen die logische Korrektheit zu entschuldigen.

Der eine dieser Punkte liegt auf der Seite des Auffassens (Neulernens), der andere auf der des Einprägens.

Im Religionsunterricht hält die traditionelle Methode (auch in den „Allg. Bestimmungen") an der Regel fest, daß die bibl. Geschichte im Anschluß an das Bibelwort vorerzählt werden müsse. Sofern diese Forderung sich bloß auf den sprachlichen Ausdruck (Bibelstil) beziehen soll und nicht zu steif ausgelegt wird, ist nichts dawider zu sagen. Thatsächlich wird sie aber von den Regulativen an bis heute vielfach so verstanden, daß sie sich auch auf das Inhaltliche der mündlichen Vorführung erstrecken solle, d. h. daß das Erzählen des Lehrers nicht über die knappe biblische Darstellung hinausgehen dürfe. Da mengt sich ein Irrtum mit ein, der dem Unterricht eine verderbliche Fessel anlegt. Soll eine Geschichte anschaulich vorgeführt werden — und das wird hoffentlich niemand bestreiten — anschaulich nicht bloß hinsichtlich der äußeren Vorgänge (inkl. der ethnographischen, geographischen ꝛc. Verhältnisse), sondern auch hinsichtlich des inneren (psychologischen) Geschehens: so bedarf die biblische Darstellung vielfach der Ergänzung und Erweiterung, wobei dann nicht selten auch der sprachliche Bibelausdruck umgestaltet werden muß. Das habe ich gewöhnlich kurz so ausgedrückt: das mündliche Vorerzählen muß ausführlich-anschaulich sein. (Ob diese erläuternden Zuthaten mehr vortragsweise oder mehr unterredungsweise einzuflechten sind, ist eine Specialfrage, die in jedem besondern Falle der Lehrtakt beantworten muß; — nur dürfen die nötigen Erläuterungen nicht erst hinterher nachgeschleppt kommen.) Das Ev. Schulblatt, daß diese Forderung, wie bekannt, nachdrücklich vertrat, ist deswegen weiland mit mehreren Seminardirektoren (aus Schlesien, Anhalt, Rheinprovinz u. s. w.) in eine lebhafte Fehde geraten. Von den erhobenen Bedenken sei hier nur das eine erwähnt: die Lehrer seien vielfach dieser schweren Aufgabe nicht gewachsen; worauf meinerseits nur erwidert werden konnte: dann möge in den Seminarien dafür gesorgt werden, daß sie es lernten. Der eigentliche, der tiefere Grund des Widerspruchs lag und liegt jedoch darin, daß man glaubt, bei der freien, ausführlichen Darstellung käme der „unantastbare" Bibeltext nicht zu seinem Rechte. Aus dieser theologischen Ansicht ist jene pädagogische Fessel entsprungen, und aus dieser Fessel wird der theologisch geleitete Religionsunterricht aus eigenem Vermögen niemals herauskommen. Darum muß

der Realunterricht auch hierin dessen Lehrmeister und Befreier werden. Dieser hat in der vaterländischen Geschichte wesentlich dieselbe methodische Aufgabe; glücklicherweise aber keinen „heiligen" Text, der ihn hinderte, die richtige Lehrweise zu üben. Sobald daher hier der Leitfaden-Wahn überwunden ist, und die Lehrer begriffen haben, daß die vaterländische Geschichte möglichst anschaulich, mithin auch plastisch-ausführlich erzählt werden muß, mithin auch detaillierter, als sie im ausführlich darstellenden Realbuche stehen kann; alsobald werden sie auch unzweifelhaft den Theologen begreiflich zu machen verstehen, daß die biblische Geschichte gleichfalls so erzählt sein will. Ich sage: „will".

Die zweite wichtige Stelle, wo das traditionelle Lehrverfahren im Religionsunterricht auf eine Korrektur durch den Realunterricht wartet, liegt, wie bemerkt, auf der Seite der Einprägungsoperationen. Zur Zeit steckt freilich der Realunterricht selbst noch in Fesseln. Sobald derselbe aber vom Banne der Leitfäden erlöst ist, wird er finden, daß zum denkenden Einprägen und Geläufigmachen seines Stoffes — gleichviel ob dieser konkreter oder abstrakter Art ist — auch fixierte (Repetitions- und Reflexions-) Fragen gute Dienste leisten können. Die Bedeutung der fixierten Fragen für das achtsame Einprägen und Reproduzieren hat allerdings auch die theologische Didaktik längst erkannt, wie schon manche mittelalterliche „Beichtspiegel" (die Vorläufer der späteren sog. Katechismen) zeigen. Leider ist sie aber in der nachreformatorischen Zeit auf den Irrweg geraten, von dieser Erkenntnis den denkbar verkehrtesten Gebrauch zu machen, indem sie nämlich bei dem in dialogischer Form bearbeiteten dogmatischen Lehrbuche (Katechismus) die Antworten, welche ursprünglich nur für den Lehrenden bestimmt waren, von den Schülern wörtlich auswendig lernen läßt.*) Dieser großartige

*) Gewiß muß im Religionsunterricht memoriert werden, auch wörtlich und zwar so sicher wie möglich. Es fragt sich nur: was? Jedenfalls keinerlei doktrinäre Erklärungen (wie ja auch in Grammatik, Physik, Geometrie u. s. w. keine doktrinären Erklärungen wörtlich memoriert werden), sondern biblische und andere Sentenzen, Liederstrophen, kurze Gebete, auch größere Bibelabschnitte, sofern sie sich dazu eignen, desgleichen solche Stücke aus dem Bekenntnis-Katechismus, welche einen liturgischen Charakter haben, z. B. im lutherischen Katechismus die Auslegung der Glaubensartikel, im heidelbergischen Frage 1 (entspricht genau der lutherischen Auslegung des zweiten Artikels), 26, 27, 28 und 32. Mit einem Worte: solche Stoffe, welche zu dem tagtäglichen Lebensbedarf des Christen gehören. Diese zeichnen sich fast ohne Ausnahme auch dadurch aus, daß sie sich leicht lernen und behalten lassen, — vorausgesetzt, daß der Lehrer bei größeren Abschnitten den Rat befolgt, den Ratich schon vor mehr als 200 Jahren gegeben hat, nämlich alles fein „stücklich" bedenken und memorieren läßt.

Mißverstand und Mißbrauch der methodischen Frageform ist dann zu allen Konfessionen, Sekten und „Schulen“ — gleichviel ob historisch oder rationalistisch — durchgedrungen, dieweil sie alle an der Psychologie und Pädagogik gesündigt haben. Und kraft der langen Gewohnheit sitzt jetzt dieser Irrtum überall so fest wie ein unverletzliches Dogma. Daß die Theologie sich aus eigener Kraft aus diesem Irrtum herausarbeiten werde, scheint nach der jahrhundertelangen Vorgeschichte ebensowenig denkbar, als daß jemand sich selber am Schopfe aus dem Sumpfe ziehen könne. Hier muß daher wieder eine helfende Handreichung geschehen — durch das Beispiel einer richtigen Benutzung fixierter Fragen; und ich denke, der Realunterricht wird diesen Liebesdienst leisten. Wenn daher dereinst auf seinem Gebiete für jedermann zu sehen ist, daß mit Hülfe wohlberechneter fixierter Fragen nicht bloß konkrete, sondern auch abstrakte Stoffe (z. B. Physik) weit gründlicher, sicherer und bildender gelernt werden, als bisher der Katechismusstoff gelernt wurde — und zwar eben deshalb sicherer und bildender gelernt werden, weil die betreffenden Antworten nicht wörtlich memoriert werden, auch nicht memoriert werden können, dieweil sie den Fragen nicht beigedruckt sind: dann wird, wie ich zu hoffen wage, die theologische Didaktik dieses Beispiel nachahmen; und wenn sie es thut, dann ist nicht zu bezweifeln, daß die Jungen samt allen verständigen Alten schon allein für die Erlösung von einer alten Plage herzlich dankbar sein werden und für den neuen Segen dazu.

* * *

Dritter Grundsatz: **Die verschiedenen Lehrfächer müssen** — je nach ihrer Natur — **unterrichtlich in Verbindung gebracht werden** — insbesondere auf den unteren Stufen.

Der Zweck ist: teils gegenseitige Unterstützung der Fächer, teils Associierung der Vorstellungen (inkl. Gefühle und Strebungen) zur Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises. (Den letzteren Gesichtspunkt drückt Lessing bekanntlich so aus: der Lehrer müsse den Schüler stets aus einer Scienz in die andere blicken lassen.)

Daß damit keine chaotische Vermengung der Lehrstoffe gemeint ist, braucht wohl kaum ausdrücklich bemerkt zu werden. Abgesehen von der Unterstufe, welche ohnehin eine aparte Behandlung beansprucht, bleibt jeder Lehrgegenstand so selbständig, wie er es für seine eigentümliche Aufgabe bedarf. Übrigens ist ein einheitlicher Gedankenkreis auch das gerade Gegenteil von einem Chaos.

Die Natur der Lehrfächer weist auf drei Gruppen der unterrichtlichen Verknüpfung hin:

a) von Sachunterricht und Sprachunterricht,
b) von Sachunterricht und Formunterricht,
c) der sachunterrichtlichen Fächer untereinander.

In den ersten beiden Gruppen (a und b) tritt zu Tage, daß der Sachunterricht die Basis alles übrigen Unterrichts bildet. In ganz besonderem Maße gilt dies für den Sprachunterricht, worin denn auch der Grund liegt, warum die Sprachschulung ohne einen vollständigen Sachunterricht nicht gedeihen kann, — warum also auch schon um der Sprachbildung willen ein selbständiger Realunterricht nötig ist.

Was der obige Grundsatz fordert, ist bekanntlich auf der Fibelstufe bereits zum größten Teile verwirklicht — in dem sog. „vereinigten Sach- und Sprachunterricht“, dem sich dann in der Regel auch die beiden formunterrichtlichen Fächer Zeichnen und Singen anschließen. Daß diese strenge Form der Verbindung von Sach- und Sprachunterricht nur auf der Unterstufe paßt, versteht sich von selbst. — Es darf übrigens nicht übersehen werden, daß diese gangbare Konzentration der Lehrfächer auf der Fibelstufe doch noch zwei üble Lücken hat, da immer noch zwei Fächer isoliert stehen; von den sachunterrichtlichen die Religion und von den formunterrichtlichen das Rechnen. Die Firma „vereinigter Sach- und Sprachunterricht“ verspricht somit mehr, als sie leistet; einstweilen sind nur Realunterricht und Sprachunterricht vereinigt.

Auf die praktische Ausführung des obigen Grundsatzes im einzelnen einzugehen, ist hier nicht der Ort. Das ist vorlängst geschehen in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“ (1873) und in den Ergänzungsabhandlungen „die unterrichtliche Verbindung der drei sachunterrichtlichen Fächer untereinander“ (Ev. Schulbl. 1875, Nr. 1 u. 4. Ges. Schr. II. 1).

Was uns an dieser Stelle interessiert, ist lediglich der allgemeine Gesichtspunkt, um deswillen hier die Theorie des Lehrplans zur Sprache kommt, — nämlich der Doppelgedanke, warum die verschiedenen Lehrfächer ein organisches Geglieder bilden müssen, und wo ihr Ineinandergreifen sich bethätigt. Das Warum haben wir vorhin kennen gelernt. Das Wo des Ineinandergreifens zeigt sich sofort übersichtlich bei einem Blick auf die vorgenannten drei Gruppen der unterrichtlichen Verknüpfung. Daraus ergiebt sich, daß jedes Lehrfach in diesem Organismus noch etwas ganz anderes, noch viel mehr zu thun hat, als die ihm eigentümlichen Kenntnisse (nebst den darin eingeschlossenen Stückchen Bildung) zu vermitteln, und daß, wenn dieses andere nicht geleistet wird, dann nicht nur mehrere der übrigen Fächer leiden, sondern auch kein einheitlicher Gedankenkreis zustande kommt. Darauf folgt weiter, daß die Existenzberechtigung eines Lehrfaches, z. B. der Realien, nicht lediglich davon

abhängt, wie hoch sein eigener Lernertrag für die intellektuelle und Gesinnungsbildung zu schätzen ist, sondern wesentlich auch davon, was es durch seine gliedlichen Funktionen für die andern Fächer und für die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises leisten kann.

Der obige dritte Grundsatz bringt sonach (in Verbindung mit dem zweiten) die Idee der organischen Gliederung des Lehrplans — soweit sie auch von der intellektuellen Bildung gefordert wird — zur vollen Anschauung, wodurch sich jetzt auch deutlich erkennen läßt, was die vorausgeforderte Vollzahl der Lehrfächer eigentlich sagen will.

Wie stellen sich nun die „Allg. Bestimmungen“ zu diesem wichtigen Grundsatze?

Das hat uns im voraus schon das oben erwähnte symptomatische Kennzeichen bei der Aufzählung der Lehrfächer verraten. Wo der Realunterricht von dem verwandten Religionsunterricht getrennt und hinten unter die formunterrichtlichen Fächer eingeschoben wird, wo demnach schon der Begriff des Sachunterrichts fehlt, da braucht nicht einmal nach einer logischen Ordnung der Lehrgegenstände gefragt zu werden, geschweige nach ihrer organischen Gliederung. In der That, von den drei Gruppen der Lehrstoff-Verknüpfung, die unser Grundsatz fordert, findet sich auf der Mittel- und Oberstufe auch nicht die leiseste Spur. Was auf der Fibelstufe davon vorkommt, würde ohnehin hier nicht zu zählen sein, da es nicht aus der Theorie des Lehrplans heraus gedacht, sondern von dem vortastenden gesunden Takt der Schulpraxis erfaßt und in Übung gebracht worden ist. Als Thatsache und als Weissagung auf weiteren Fortschritt muß man natürlich diesen kleinen Anfang zum Lehrorganismus herzlich willkommen heißen.

Sollte nicht doch noch ein anderer Punkt aus den „Allg. Bestimmungen“ hierher zu rechnen sein? Bei der Raumlehre wird nämlich gefordert: „dieselbe habe sich sowohl mit dem Rechnen als mit dem Zeichnen in Verbindung zu setzen.“ Sehen wir näher zu, welcher Art dieses Verbinden ist. Daß in der Raumlehre gerechnet werden muß, sagt schon ihre eigene Methodik, und hat sonach mit der Theorie des Lehrplans nichts zu thun. Sofern aber darauf hingewiesen werden soll, wie die Lehrgänge des Rechnens und der Raumlehre sich zu einander zu stellen haben, so ist zu bemerken, daß dies, da es sich um Zweige eines und desselben Lehrgebietes (Mathematik) handelt, unter unsern zweiten Grundsatz fällt. — Was dann das Zeichnen betrifft, so sind seine Beziehungen zur Raumlehre gleichfalls schon durch seine eigene Methodik gewiesen; sie bestehen lediglich darin, daß zu dem Zeichenstoffe auch mathematische Figuren gehören, und daß der Zeichenunterricht gewisse Kenntnisse aus der Raum-

lehre voraussetzen muß. Mit den Lehrstoff-Verknüpfungen, die unser dritter Grundsatz fordert, haben also diese Beziehungen ebenfalls nichts zu thun, weshalb sie oben auch nicht mit erwähnt sind. Immerhin wollen wir uns aber freuen, daß in den „Allg. Bestimmungen" wenigstens der Ausdruck „Lehrstoff-Verbindung" mit vorkommt, wenn er auch nicht zu dem in Rede stehenden Grundsatze gehört.

Ganz besonders muß bedauert werden und auffallen, daß in den „Allg. Bestimmungen" auch nicht einmal die erste Gruppe der Lehrfach-Verbindungen, die von Sach- und Sprachunterricht, berücksichtigt ist, da volle zwei Drittel sämtlicher Lehrfächer, und gerade die wichtigsten, darunter leiden. Es muß um so mehr auffallen, da doch auf der Unterstufe dieses Princip anerkannt wird, und überdies die Schulpraxis bereits zur Zeit der Regulative und früher manches davon zu üben wußte, indem z. B. beim Aufsatzschreiben mit Fleiß auch sachunterrichtliche Stoffe herangezogen wurden. Hier liegt ein offenbarer Rückschritt vor im Vergleich zu den Regulativen und dem Standpunkte der Sprachmethodik in den vierziger Jahren. — Es verdient daher auch beachtet zu werden, in welchem Maße die „Allg. Bestimmungen" den Blick von der Wahrheit ablenken, daß bei der Sprachbildung auch der Sachunterricht etwas zu thun habe. Die Vorschriften über den Sprachunterricht heben nämlich die Isolierung dieses Faches nicht nur im allgemeinen hervor, sondern bei jedem seiner Zweige wieder besonders. Hören wir! Voran die allgemeine Weisung: „dem gesamten Sprachunterricht liegt das (belletristische) Lesebuch zu Grunde." Beim Reden heißt es: „die Übungen im mündlichen Ausdruck nehmen ihren Stoff (auf der Oberstufe) von den Sprachstücken des Lesebuches." Beim Lesen: „die Schüler sind dahin zu führen, daß sie schwierigere Sprachstücke leicht und mit Ausdruck vom Blatte lesen." Beim Aufsatzschreiben: „die Schüler sollen . . . größere Sprachstücke richtig wiedergeben können." Wie man sieht, kann der Blick nicht stärker von dem vollen Litteraturprincip abgelenkt und in das Halbscheids-Princip eingebannt werden, als es hier geschieht.

Von den beiden übrigen Gruppen der Lehrstoff-Verbindungen brauchen wir nicht zu reden. Denn da nicht einmal jene zunächstliegende und wichtigste offizielle Anerkennung gefunden hat, so ist bis zu den andern ohnehin noch ein sehr weiter Weg.*)

*) Bei einigen Provinzialbehörden scheint übrigens der Grundsatz von der Lehrstoff-Verknüpfung erfreulicherweise bereits Anklang gefunden zu haben. Dem Vernehmen nach sollen in verschiedenen Provinzen bei den Rektorprüfungen schon wiederholt Aufsatzthemen aus jenem Gebiete gestellt worden sein.

Vierter Grundsatz: Der Religionsunterricht muß **im Centrum** des Lehrplans stehen.

Daß der Religionsunterricht nicht isoliert stehen darf, und vollends nicht, wie in der Simultanschule, im Winkel, hat schon der dritte Grundsatz festgestellt. Hier im vierten tritt nun die nähere Bestimmung hinzu, daß er „im Centrum" stehen soll.

Warum?

Der einheitliche Gedankenkreis, wie ihn die ersten drei Grundsätze anstreben, ist, wie wir wissen, nicht bloß ein wesentliches Stück der intellektuellen Bildung, sondern auch eine notwendige Vorbedingung der Charakterbildung. Allein ein fester Charakter ist als solcher nicht notwendig ein guter. Darum dürfen vorab in dem einheitlichen Gedankenkreise die religiös-sittlichen Vorstellungen (inkl. Gefühle u. s. w.) nicht fehlen, wie der erste Grundsatz (Vollzahl der Lehrfächer) ausgemacht hat. Sodann dürfen diese religiös-sittlichen Vorstellungen unter sich nicht uneinheitlich sein (zweiter Grundsatz). Ferner dürfen dieselben nicht isoliert stehen (dritter Grundsatz). Endlich (vierter Grundsatz): wie im menschlichen Leibe die Nerven, vom Gehirn und Rückenmark ausgehend, den ganzen Organismus so durchziehen, daß sie ihn beherrschen können, so muß der erziehende Unterricht dahin streben, daß die religiös-sittlichen Wahrheiten (ausgehend vom Religionsunterricht und den übrigen ethischen Fächern) in ähnlicher Weise und zu demselbigen Zwecke den gesamten Gedankenkreis des Zöglings durchziehen.

Nun die Ausführung.

Was von den methodischen Maßnahmen dem Lehrverfahren zufällt, gehört nicht hierher. Hier handelt es sich um die des Lehrplans.

Wie dem achtsamen Leser nicht entgangen sein wird, ist aber der allergrößte Teil des methodischen Weges zu jenem Ziele bereits glücklich zurückgelegt — durch die Ausführung des dritten Grundsatzes (samt den beiden voraufgegangenen). Es handelt sich somit beim vierten Grundsatze in der That bloß noch um einen kleinen Rest. Hierbei muß nun zwischen den unteren (elementaren) und den oberen Stufen unterschieden werden, da auf den letzteren die verschiedenen Lehrfächer einen selbständigen Gang beanspruchen.

Auf den elementaren Stufen besteht die vom vierten Grundsatze geforderte Lehrplans-Maßregel darin, daß es jetzt mit den sämtlichen Lehrfächern annähernd so gehalten wird, wie es nach dem zweiten Grundsatze mit den Zweigen eines zusammengesetzten Lehrfaches geschah, — d. h. daß der Religionsunterricht den centralen Lehrgang bildet, und die übrigen Fächer mehr oder weniger, je nachdem es ihre Natur zuläßt,

gleichsam Begleitstoffe werden. Wohl verstanden: ich sage „annähernd", „gleichsam", „ähnlich"; die Unterschiede wird der Leser selbst zu finden wissen. Auf der Fibelstufe würden wir in dem bestehenden „vereinigten Sach-, Sprach-, Zeichen-, Gesang- rc. Unterricht" bereits alles ausgeführt vor Augen haben, wenn die religiösen Stoffe wirklich den Mittelpunkt dieses sog. Sachunterrichts bildeten, — mit andern Worten: wenn die Realstoffe, aus denen die Lese-„Normalwörter" entnommen sind, mit dem Religionsunterricht verbunden, d. h. durch diesen bestimmt wären. Mit einiger Überlegung wird sich übrigens auch dieser Fehler wohl noch wegschaffen lassen. Nur müßte vorher bestimmt ausgemacht sein, welche religiösen Lehrstoffe auf dieser Stufe vorkommen sollen.

Auf den oberen Stufen bietet die Ausführung des vierten Grundsatzes keine Schwierigkeit. Denn da hier die Lehrgegenstände einen selbständigen Gang verlangen, so fällt das, was jener Grundsatz fordert, fast ausschließlich dem Lehrverfahren zu. Dessen Aufgabe besteht dann darin — was auch schon der dritte Grundsatz gefordert hat — die in der vaterländischen Geschichte, im Lesebuche, in der Naturkunde u. s. w. vorkommenden religiös-sittlichen Wahrheiten mit denen im Religionsunterricht vorgekommenen in Verbindung und gegenseitige Beleuchtung zu bringen. Das ist, wie man sieht, eine Aufgabe, welche die Schulpraxis längst kennt, wenn sie auch nicht überall konsequent ausgeführt wurde. — Als Lehrplans-Maßnahme muß dann noch hinzutreten, daß im Lesegange des belletristischen Lesebuches solche Stücke, welche mit bestimmten religionsunterrichtlichen Lektionen inhaltlich verwandt sind, in die Zeit gesetzt werden, wo sie mit den letzteren zusammentreffen. Ähnlich im Gesangunterricht bei den Volksliedern.

Bevor wir uns zu der Frage wenden können, wie die „Allg. Bestimmungen" sich zu dem obigen Grundsatze verhalten, müssen wir eine kleine Exkursion in die Geschichte der Methodik vornehmen. Wie der Leser finden wird, ist dieselbe zur Klärung der Sachlage absolut nötig.

* * *

Auch zur Zeit der Regulative wurde bekanntlich häufig die Formel gehört, daß der Religionsunterricht „im Centrum" des Lehrplans stehen müsse. Manche, namentlich Theologen, verbanden damit auch den Gedanken, daß der Religionsunterricht möglichst viele Lehrstunden haben müsse. Mit der Stundenzahl-Frage hat aber unser vierter Grundsatz an sich nichts zu thun; was er meint, ist, wie wir vorhin gesehen, etwas ganz anderes. Im übrigen kamen die Regulativ-Anhänger über etliche Ratschläge für das Lehrverfahren nicht hinaus. Um die Theorie des Lehrplans, durch deren Maßnahmen (des ersten, zweiten und dritten Grundsatzes) die volle Aus-

führung des vierten Grundsatzes erst möglich wird, bekümmerten sie sich nicht. In ihrem Munde war und ist daher jene Formel im wesentlichen fast nichts mehr als eine hohle Phrase. Eigentlich müßte man ihnen raten, den Grundsatz vom centralen Religionsunterricht nicht mehr zu gebrauchen, wenigstens nicht laut; denn wenn sie beim Wort genommen würden, so müßten sie auch die drei vorhergehenden Grundsätze gut heißen: also auch die Berechtigung der Realien anerkennen — und die religionsunterrichtlichen Stoffe in eine Einheit bringen — und im Sprachunterricht das volle Litteraturprincip annehmen — und im Realunterricht die Leitfadenmethode preisgeben — und die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen verurteilen u. s. w. — wozu sie sich doch bis jetzt nicht haben verstehen können. Wollen sie jedoch jene drei voraufgehenden Grundsätze mit allen ihren Konsequenzen gut heißen — nun, dann haben sie erfreulicherweise ihre regulativischen Irrtümer aufgegeben, dann sind wir eben einig.

Ziller, der nach Herbart und Mager für die wissenschaftliche Ausbildung der Theorie des Lehrplans auf deutschem Boden wohl am meisten gearbeitet hat, faßt bekanntlich unsere vier Grundsätze (nebst dem ihm eigentümlichen von den „historischen Kulturstufen") zusammen unter dem Namen „Konzentration". Diese Bezeichnung ist nicht unberechtigt, da in jenen vier Grundsätzen neben andern Funktionen auch die des Konzentrierens steckt. Da aber früher eine Monographie über die Theorie des Lehrplans fehlte, und bei Ziller ihre einzelnen Grundsätze samt deren Verzweigungen nicht in deutlicher Sonderung herausgearbeitet sind: so hat das die bedauerliche Folge gehabt, daß man sich von seiner Konzentrationsidee vielfach nur eine höchst nebelhafte oder wohl gar recht verkehrte Vorstellung machte. In der That hatte sich in nicht wenigen Lehrerkreisen wider die Zillersche „Konzentration" viel Apathie und Antipathie angesammelt, bevor dieselbe ordentlich gekannt war. — Eingedenk des Goetheschen Wortes, „daß allgemeine Begriffe immer auf dem besten Wege sind, Unheil anzurichten," habe ich daher in meinen Aufsätzen zur Theorie des Lehrplans jenen zusammenfassenden Ausdruck „Konzentration" mit Fleiß vermieden und dagegen mein Augenmerk darauf gerichtet, gerade die Einzel-Grundsätze klar und bestimmt herauszuheben — jedem überlassend, unter welchen allgemeinen Namen er das Ganze bringen wolle. Dadurch war wenigstens aller Nebelhaftigkeit thunlichst vorgebeugt. — Allerdings lagen außer diesem auch noch mehrere andere Gründe vor, welche dieses Verfahren anrieten. Ich will sie nennen, und kann nur dringend bitten, daß diejenigen Leser, denen die gute Sache am Herzen liegt, sich dieselben ja recht fest merken.

Erstlich ist der Name „Konzentration“ für jene vier Lehrplans-Grundsätze zwar nicht unrichtig, aber auch nicht erschöpfend, da dieselben einen zweiten wichtigen Zweck enthalten, der nicht mit namhaft gemacht wird: die gegenseitige Unterstützung der Lehrfächer. Durch jenen Namen wird der Blick von diesem Zwecke der Lehrstoff-Verknüpfung abgelenkt. Das hat bereits sehr böse Folgen gehabt. Ich will beispielsweise nur an das Thema dieses Aufsatzes, an die wichtige gegenseitige Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht erinnern. Natürlich wird diese Wahrheit im Kreise der Zillerschen Schüler nicht verkannt, geschweige verleugnet. Und doch hat es geschehen können, daß die oben besprochenen Konsequenzen dieser Wahrheit, dieweil sie nicht unter den Gesichtspunkt des einheitlichen Gedankenkreises fallen, bisher noch niemals aus jenem Kreise energisch bekannt und verteidigt worden sind. Seit 20 Jahren habe ich vereinsamt dafür kämpfen müssen, bis jüngst wenigstens Dr. Rein und seine Mitarbeiter sich meiner erbarmt haben. Mittlerweile ist dann — um von andern Mißständen nicht zu reden — ein großer Teil der preußischen Schulen seit vielen Jahren mit einem verkümmerten Realunterricht belastet gewesen, und der Rechtsboden dieses Lehrfaches gründlich unterminiert worden.

Zum andern standen und stehen in der offiziellen Methodik jedem der vier Grundsätze besondere Hindernisse im Wege. Für jeden einzelnen muß besonders gestritten werden und zwar genau in ihrer Reihenfolge. Es würde ganz unnütz sein, über den zweiten zu disputieren, bevor der erste anerkannt ist, oder über den dritten, bevor die beiden vorhergehenden gebilligt sind u. s. w. Man mußte sich daher hoch freuen, als die „Allg. Bestimmungen“ wenigstens den ersten Grundsatz, wenn auch nur in seinem äußerlichsten Sinne, zur Ausführung brachten. Und wenn die preußische Schulbehörde jetzt, nach 10 Jahren, endlich auch den zweiten Grundsatz anerkennte und vom dritten etwa die wichtige Verbindung von Sach- und Sprachunterricht: so würde man wiederum alle Ursache haben, sich herzlich zu freuen, und könnte ihr gern noch etliche Jahre Zeit gönnen, um sich über die übrigen Punkte zu besinnen. Es ist somit klar, daß die Propaganda die Verteidigung der Einzel-Grundsätze ins Auge fassen und darin Schritt vor Schritt, ohne Heuschreckensprünge, vorgehen muß.

Der dritte Grund, der mich den Namen „Konzentration“ vermeiden hieß, war historischer Art. Er bezieht sich auf eine Thatsache, welche der jüngeren Lehrergeneration vielleicht nur dunkel bekannt ist. Schon vor ca. 30 Jahren lief einmal das Stichwort „Konzentration“ durch die deutsche Schulwelt, und wurde eine Zeitlang mit großer Lebhaftigkeit verhandelt — selbstverständlich nur unter solchen Leuten, die für neue Ge-

danken zugänglich waren. Diese Bewegung rührte, wenn man nach dem ersten Ausgangspunkte fragt, von dem praktisch-genialen Jacotot in Löwen her. Sie hatte sonach mit demjenigen Konzentrations-Begriffe, wie er später auf dem Boden der Herbartschen Pädagogik durch Ziller vertreten wurde, dem Ursprung nach nichts zu thun. Wie weit eine begriffliche Verwandtschaft vorhanden war, wird sich weiter unten zeigen.

Das Interesse für Jacotots Methode war aber unter den deutschen Volksschullehrern nicht gleich anfangs erwacht, als die erste Kunde davon (1830 durch die Schriften von Krieger, Braubach, Hofmann u. s. w.) nach Deutschland kam. Es geschah dies vielmehr erst 20 Jahre später (1850) durch Schulblattaufsätze von Schnell (Brandenburg), Völter (Württemberg), Jungklaaß (Schlesien), Löw (Prov. Sachsen) u. s. w., welche das Konzentrationsthema in Kurs brachten. Das Losungswort „Konzentration" war gleichsam die kurze Übersetzung von Jacotots bekanntem Satze: „Lerne Eins und beziehe alles andere darauf," den er beim fremdsprachlichen Unterricht, diesen als Centrum nehmend, mit großem Geschick ausgeführt hatte — so gut es gehen wollte. Diese Bewegung aus dem Anfange der fünfziger Jahre ist aber damals fast gänzlich im Sande verlaufen. Das einzige greifbare Resultat, was sie der Folgezeit überliefert hat — allerdings auch ein glückliches — ist: unser bekannter „vereinigter Sach- und Sprachunterricht" auf der Fibelstufe. Eine zweite Nachwirkung weniger erfreulicher Art werden wir unten kennen lernen. Was die damaligen eifrigen Verhandlungen und Bemühungen so unfruchtbar machte, läßt sich unschwer einsehen. Jacotots Satz: „Lerne Eins u. s. w.", war genial, aber unklar und darum leicht irreführend. Auf die Zweige eines und desselben Lehrgebietes angewandt, sprach er eine wichtige Wahrheit aus; wurde er aber auf die Gesamtheit der Lehrfächer, die eben verschiedenartig sind, angewandt, so war man bereits auf dem Irrwege, zumal auf der Oberstufe. Das haben die deutschen Kommentatoren, deren Bestrebungen als solche übrigens alle Achtung verdienen, in ihrem Eifer übersehen. Dazu begingen sie den zweiten Fehler, die große Idee, welche ihnen vorschwebte, nach deutscher Art oder Unart in den hochklingenden, figürlich-mysteriösen allgemeinen Ausdruck „Konzentration" zu fassen — bevor sie ihren Inhalt klar und voll erfaßt hatten. Nun konnte die reformatorische Phantasie der Nachtreter erst recht ins Weite schweifen, um den vielversprechenden methodischen Stein der Weisen zu finden, oder vielmehr, da man ihn in jenem Zauberworte bereits zu besitzen meinte, um denselben jetzt flugs zur Anwendung zu bringen. Es war aber noch ein dritter Irrtum im Spiele, der schlimmste, der wahrscheinlich die andern mitverschuldet hat. Man meinte, das große Problem, was der Phantasie

vorschwebte, auf dem Gebiete des Lehrverfahrens lösen zu können, während es umgekehrt zunächst auf dem des Lehrplans angefaßt sein will. Der Irrtum ist erklärlich. Die deutsche Didaktik besaß damals keine Theorie des Lehrplans, bekümmerte sich auch nicht darum. Nicht einmal ihr erster Grundsatz (Normalität), welcher die Voraussetzung der übrigen bildet, war ins reine gebracht, — ja nicht einmal das erste Stück der Normalität (Vollzahl der Lehrfächer); denn sonst hätten ja die Regulative nicht die Realien und das Zeichnen fallen lassen können. So liefen denn die Konzentrations-Freunde an der Stelle vorbei, wo die Mittel zur Ausführung lagen, um dahin zu eilen, wo sie nicht zu finden sind. Kein Wunder daher, daß die „praktischen" Experimentatoren mitunter auf die wunderlichsten und albernsten Einfälle gerieten. Man muß dergleichen selber gesehen oder mit eigenen Ohren gehört haben, um sie für möglich halten zu können. Ein paar Beispiele. Einst, auf einer Schulreise, führte mir ein Lehrer in einer einklassigen Schule die Konzentrationsmethode in folgender Weise vor. An einen Schönschreibe-Satz (Denkspruch), der gerade an der Wandtafel stand, wurden durch alle Stufen hindurch alle Lehrfächer angeknüpft. Da kam in raschem Fluge vor: Lautanalyse, Lesen, Buchstabieren, Orthographie, Grammatik, — Religion, Singen, Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung, Rechnen und Zeichnen. Das hieß „konzentrierend" unterrichten. — Als Völter den Gedanken aufgriff, die Bibel in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen (in dem damaligen Sinne), und demgemäß auch der naturkundliche Unterricht bis zur Oberstufe hinauf an die biblische Geschichte angeschlossen und namentlich die biblische Naturkunde fleißig berücksichtigt werden sollte: da machte ein eifriger Nachtreter auch allen Ernstes den Vorschlag, den Rechenstoff von unten bis oben vornehmlich aus der Bibel zu wählen.

Daß solche extravagierende Verirrungen dieses „Konzentrieren" bei allen nüchternen Leuten gründlich in Mißkredit brachten, ist nur zu begreiflich; das Wort galt fast für gleichbedeutend mit Schwindel, — so etwa, wie in unserer Zeit auf wirtschaftlichem Gebiete der Ausdruck „gründen".

Diese verspätete Jacototsche Konzentrations-Ära hatte aber noch einen andern Ausläufer, welcher nur zu geeignet war, jenes Stichwort noch schlimmer in Verruf zu bringen. Das Faktum ist auch der jüngeren Lehrergeneration wohlbekannt; doch scheint sein Ursprung vielfach verborgen geblieben oder in Vergessenheit geraten zu sein.

Rechnet man ab, was in den Regulativen politische Tendenz war (wohlfeile Schulmeister u. s. w.), ferner das, was aus alter Praxis stammte: dann ist alles übrige in diesem Lehrreglement, nach der guten

wie nach der schlimmen Seite, nichts anderes als — der legislatorische Niederschlag jener verspäteten und doch verfrüheten „Konzentrierungs“-Begeisterung. Man braucht die Regulative nur flüchtig anzusehen, um die Belege haufenweise auflesen zu können. Summarisch sagt es schon der allgemeine Satz: „Der Lehrstoff ist überall in die nötige und zulässige Verbindung zu setzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesamtzwecke dient.“ Nicht wahr, das klingt schön? — so schön, wie wenn es richtig wäre. Es würde in der That auch richtig sein, wenn man als Sinn und Inhalt unsere vier Grundsätze des Lehrplans-Organismus hineindenkt. Sehen wir nun zu, wie die schönen Worte gemeint waren, — wie diese „nötige und zulässige Verbindung“ der Lehrfächer vollzogen werden sollte. Sie hat zuvörderst dem selbständigen Realunterricht den Hals gekostet. Realunterricht und Sprachunterricht wurden — ohne alle Hexerei — im Lesebuche „konzentriert“; und das nannte man dann „vereinigter Sach- und Sprachunterricht“. Das Münsterberger Seminar soll es gewesen sein, welches zuerst dieses Kunststück gemacht hat — wie ein Beteiligter in Schmids „Pädagogischer Encyklopädie“ (Bd. I, S. 844)*) ernstmütig berichtet. Was die Regulative aus der Konzentrationsidee ergriffen und handhabten, das war, wie man sieht, nicht das, worin im rechten Verstande (der aber damals eben fehlte) ihr Wesen liegt — nämlich die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises und die gegenseitige Unterstützung der Lehrfächer, unbeschadet ihrer Selbständigkeit — sondern gerade das bloß sekundäre Moment, die Vereinfachung. Das war der fundamentale Irrtum der Regulative, — jenes Irrlicht, — das schon so viele berückt hat und immer wieder von neuem berückt. Wenn jemand einen Obstbaum pflanzt, so fällt ihm seiner Zeit neben den gewünschten Früchten der kühlende Schatten gratis zu; für sich allein aber, ohne den Baum, ist dieser Schatten schlechterdings nicht zu haben. So verhält es sich auch mit dem sekundären Momente des wahren Konzentrierens, mit der Vereinfachung. Dem Trachten nach der Hauptsache, nach den beiden wesentlichen Zwecken der wahren Konzentration, auf dem Wege der besprochenen vier Grundsätze fällt ein schönes Maß von Vereinfachung

*) Es ist sehr bedauerlich, daß dieses so reichhaltige und in vielem Betracht verdienstliche Werk in allen Fragen der Volksschul-Didaktik und der Schulverfassung so stark unter den Einfluß der Regulativ-Periode geraten konnte. Die Verfasser der meisten Artikel aus jenen Gebieten scheinen nichts davon gewußt zu haben, daß schon seit langem (in den Schriften Herbarts, Magers, Zahns u. a.) eine gediegenere und gesundere Pädagogik auf dem Plan und bereits in starkem Vorschreiten begriffen war.

von selbst zu; wer diese Vereinfachung aber isoliert, ohne jene Zwecke und Mittel, haben will, der wird sie nicht erlangen, wenigstens nicht eine solche, die ein Segen ist; — vielleicht läuft er gar einem Irrwische nach, der ihn in einen Sumpf lockt, und das ist den Regulativen richtig begegnet.*) Jene „kunstvolle“ Verbindung von Real- und Sprachunterricht, die das realistische Lernen im Sprachunterricht nebenbei besorgen ließ, war allerdings eine Vereinfachung, aber eine solche, die für die Realien gleichbedeutend war mit Konfiskation; nur sah es nicht so schlimm aus, denn es hieß ja „Konzentration“. Mit dem Zeichnen machte dieses Vereinfachen noch weniger Umstände als mit den Realien: dieses Glied des Lehrkörpers wurde frischweg amputiert. Warum auch nicht? Man stopfte die Lücke mit der Fortschritts-Losung „Konzentration“ zu und hatte dann obendrein noch Ehre davon. — Noch deutlicher tritt an einer andern Stelle hervor, wie wenig damals Wesen und Weg der wahren Konzentration gekannt waren, und wie dazu anstatt der vor allem gewünschten Vereinfachung, weil man sie auf falschem Wege suchte, die greulichste Multiplizierung herauskam. Es ist gerade die Stelle, wo die Regulative ein besonderes Verdienst beanspruchten und in den Augen ihrer Freunde auch wirklich besitzen sollten: der Religionsunterricht. Was finden wir dort? Von dem berüchtigten „Präsenthalten“ der biblischen Geschichten und vom Memorieren der Perikopen wollen wir nicht einmal reden, da dieser didaktische Materialismus dem Gebiete des Lehrverfahrens angehört. Blicken wir lediglich auf den Lehrplan. Anstatt einer Verbindung der einzelnen Zweige zu einem einheitlichen Lehrgange, wie es unser zweiter Grundsatz fordert, findet sich auch hier das diametrale Gegenteil der proklamierten Vereinfachung: mindestens drei gesonderte Lehrgänge, wenn man günstig auslegt, sonst deren noch mehr. Hier sind also die sämtlichen Zwecke der wahren Konzentration verleugnet: die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises, die gegenseitige Unterstützung der Lehrstoffe und obendrein die Vereinfachung. Was bleibt da von der Konzentration noch übrig?

*) Mit dem übrigen Teile der Vereinfachung verhält es sich ebenso: er muß im richtigen Lehrverfahren gesucht werden, d. i. in den schulgerechten Lehr- und Lernoperationen. Wer diese treu ausführt — vorausgesetzt, daß er sie ausführen darf — der bekommt die benötigte Vereinfachung von selbst, ohne weitere Sorge und Mühe. Auf anderem, wohlfeilerem Wege ist sie nicht zu haben. — Die sog. Überbürdungsfrage ist für den Kundigen die einfachste von der Welt, aber für alle pädagogischen Dilettanten ein unerforschbares Geheimnis. — Woran mag es doch liegen, daß auf dem Gebiete der höhern Schulen die Lehrer samt den Schulbehörden nicht mit dieser Frage fertig werden können, da sie bekanntlich die Mediziner zu Hülfe gerufen haben, und, wie es scheint, trotz dieser Hülfe auch jetzt noch immer am suchen sind?

Und doch hieß das „Konzentration“ und sogar „vereinfachende“, und alle theologischen Verehrer dieser neuen Schul-Ära klatschten Beifall und viele pädagogische dazu, — darob denn die hervorragendsten unter den theologischen verdientermaßen auch bald avancierten.

Wenn nun die übrigen Lehrer sahen, daß hier die Parole „Konzentration“ schulregimentlich gebraucht wurde, um die Realien zu eskamotieren, das Zeichnen zu amputieren, den religiösen Lehrstoff bis zum schreiendsten Übermaß zu steigern (ungerechnet, daß dabei die kundbaren Grundsätze des Lehrplans gänzlich und die des Lehrverfahrens wenigstens großenteils verleugnet waren); — wenn sie ferner sahen, wie dieses „konzentrierende“ Volksschul-Regulativ dazu dienen mußte, um politischen und andern fremden Tendenzen zulieb auch die Präparanden- und Seminarbildung „konzentrierend“ zu erniedrigen, und dadurch erniedrigende Schulverfassungs-Einrichtungen aufrecht zu halten: ist es da zu verwundern, wenn ihrer viele wider das Wort „Konzentration“ so verschnupft wurden, wie man nur immer gegen Thorheit, Täuscherei und Heuchelei verschnupft werden kann, und sie dieses Wort auch nicht einmal mehr aussprechen hören mochten?

Angesichts dieser historischen Vorgänge, die mir nur zu gut bekannt waren, werden die Leser verstehen, daß ich schon allein darin Grund genug hatte, in meinen Abhandlungen zur Theorie des Lehrplans dem generellen Ausdrucke „Konzentration“ mit Fleiß aus dem Wege zu gehen, zumal derselbe entbehrlich ist, da der Ausdruck „organisches Ineinandergreifen der Lehrfächer“ für die zusammenfassende Bezeichnung ausreicht und das konzentrierende Moment deutlich genug in den einzelnen Grundsätzen hervortritt. Aber wenn diese historische Warnung auch gar nicht vorhanden gewesen wäre, so würden doch schon die oben erwähnten sachlichen Gründe mich genugsam gewiesen haben, in diesen Erörterungen, wie überhaupt, die generellen Namen nur zur Notdurft zu gebrauchen, niemals aber als Parole, als Losung u. s. w., und dagegen die Kraft zum Überzeugen, zum Vordringen, in den klaren und bestimmten Einzel-Grundsätzen zu suchen. Demgemäß kann ich auch allen denjenigen, die mit Hand anlegen wollen, nur aufs dringlichste raten, niemals mit jemandem über ein allgemeines Stichwort zu disputieren, sondern lediglich Schritt vor Schritt und in strenger Reihenfolge die Einzel-Forderungen der Lehrplans-Organisation zu verteidigen.*)

* * *

*) Wie sich der obige Rat auch auf die von Ziller geforderte Berücksichtigung der „historischen Kulturstufen“ anwendet, sagt sich von selbst. Doch will ich noch eine zusätzliche Bemerkung beifügen.

Nehmen wir nach dieser Exkursion die oben zurückgestellte Frage auf:

Wie verhalten sich die „Allg. Bestimmungen" zu dem vierten Grundsatze (centrale Stellung des Religionsunterrichts — im Dienste der Gesinnungs- und Charakterbildung)?

Das läßt sich ausnehmend kurz sagen: sie ignorieren ihn; er ist ihnen gänzlich fremd. Fertig.

Vorab ist festzuhalten, daß diese neue Forderung, wie wir oben sahen, begrifflich nicht in die Reihe der vier konzentrierenden Grundsätze gehört. Um keinen Nebel aufkommen zu lassen, muß man dieselbe daher in logischer Beziehung streng gesondert halten. Daraus folgt weiter: wenn über Konzentration des Unterrichts verhandelt wird, dann darf nie verlangt oder vorausgesetzt werden, daß jener Zillersche Grundsatz ohne weiteres schon stillschweigend mit eingerechnet sein solle. Wer das doch thut, der macht sich eines schlimmen Fehlers schuldig und bereitet selber der guten Sache Hindernisse: die Anerkennung der konzentrierenden Grundsätze wird aufgehalten, und die Verständigung über die „historischen Kulturstufen" wird zum wenigsten nicht gefördert. Ganz anders würde die Sache stehen, wenn die vier Konzentrations-Grundsätze bereits allgemein in Geltung wären. Darum muß jener separate Punkt auch durchaus separat verhandelt werden.

Von der begrifflichen Seite ab- und auf die praktische hingesehen, hat der Gedanke der „historischen Kulturstufen" in Zillers Sinn ja etwas mit der Konzentration zu thun. Wer die theoretische Erörterung dieser Idee in Zillers „Grundlegung", und ihre unterrichtliche Behandlung bei Rein („Erstes u. s. w. Schuljahr") achtsam liest, dem muß bald in die Augen springen, daß die Berücksichtigung der „historischen Kulturstufen", wie sie dort gefaßt sind, nicht nur die Ausführung der konzentrierenden Funktion der vier Grundsätze (d. i. die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises) erleichtert, sondern auch dieses Konzentrieren selbst beträchtlich verstärkt. Das steht also ebenfalls fest. — Daß diese Idee in ihrem allgemeinen Sinne einen gewissen psychologischen Anhalt und darum auch eine gewisse pädagogische Berechtigung habe, ist ohnehin wohl niemals bezweifelt worden. Haben doch auch früher schon manche Pädagogen davon gesprochen; nur wußten sie keinen Rat, wie der Gedanke praktisch gemacht werden könne. Ob nun die Stoffe, wodurch Ziller die historischen Kulturstufen im Lehrplane vertreten läßt, richtig gegriffen sind, und wie weit diese praktische Ausprägung des Gedankens auch in den wenigklassigen Schulen ausgeführt werden könne: das ist eben die Frage, um die es sich handelt.

Über meine Stellung zu dieser Frage habe ich mich in der Schrift „Der didaktische Materialismus" (S. 99 ff.) bereits näher ausgesprochen und muß hier darauf verweisen. Eins nur möchte ich noch beifügen resp. wiederholen.

Diese Frage ist bei weitem noch nicht in dem Maße monographisch durchgesprochen, daß die Schulpraxis zu ihr Stellung nehmen könnte. Einen dankenswerten Beitrag dieser Art hat übrigens Herr Seminarlehrer Staude unlängst geliefert — in Reins „Pädagogische Studien" (neue Folge, 2. Heft). Nicht einmal die theoretische Seite — die psychologische Begründung und die Fixierung der Kulturstufen in der Geschichte — ist genügend erörtert; geschweige die praktische

Offen geredet — die „Allg. Bestimmungen" konnten auch nicht anders. „Konnten?" Nun ja, für solchen Fall drückt man sich, wie ich meine, so aus. Der Beweis läßt sich übrigens fast ebenso schnell sagen wie die Behauptung.

Aus politischen Gründen — was man aber in der diplomatischen Sprache anders ausdrückt — mußten die „Allg. Bestimmungen" so gedacht und komponiert werden, daß auf ihrem Boden und unter ihrem Dache auch die sog. paritätischen Simultanschulen leben könnten. Da nun diese Simultanschulen den Religionsunterricht in den Winkel stellen müssen, so konnten doch die „Allg. Bestimmungen" nicht vorschreiben, daß er im Centrum stehen solle. Q. e. d. — Überdies würden ja sonst diese Schulen für herzkrank erklärt worden sein, und dann hätte ja das Ministerium später, auf etwaige Petitionen wider Simultanisierung, nicht den korrekten Bescheid geben können: die Simultanschule unterliege „keinen pädagogischen Bedenken" — (nämlich nach den „Allg. Bestimmungen").

Hält man diesen Punkt fest, dann wird auch vollkommen verständlich, warum die Schulbehörden die tiefere Erfassung der Theorie des Lehrplans nun schon zehn Jahre lang konsequent ignoriert und vom offiziellen Schulboden fern gehalten haben,*) — gerade so konsequent wie weiland zur Zeit der Regulative, nur damals aus andern Gründen. Daraus wird dann weiter verständlich, warum diese wissenschaftlichere Anschauung vom Lehrplane bisher auch in den Seminarien so schwer Eingang finden konnte.**)

Seite: die Auswahl des Stoffes und die Anwendung auf die verschiedenen Schularten (ein-, zwei- und mehrklassige Schule).

So weist also auch dieser Stand der Dinge — noch abgesehen von den bereits entstandenen Hemmnissen der Verständigung — nachdrücklich auf den oben ausgesprochenen Rat hin: Wem die Konzentration des Unterrichts am Herzen liegt, der halte ja die vier konzentrierenden Grundsätze sorgfältig geschieden von der Idee der „Kulturstufen", und helfe vor allem, daß wenigstens jene bald zur allgemeinen Geltung gelangen. Wie der vorliegende Aufsatz zeigt, ist schon allein an diesem Punkte noch übergenug zu thun.

*) Der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik" möge sich das zu Herzen nehmen.

**) Beispielsweise sei nur an die denkwürdigen Verhandlungen des letzten Seminarlehrertages in Berlin (1880) über den Reinschen Vortrag (Präparanden- und Seminarbildung) erinnert. Bei diesem Thema handelt es sich darum, ob der Präparanden-Lehrplan qualitativ vollständig (1. Grundsatz) sein soll oder nicht, und ob der Seminar-Lehrplan monströs bleiben soll oder nicht; und das sind doch Fragen, die recht eigentlich zur Theorie des Lehrplans gehören und zwar zum A B C derselben.

Unsere Beleuchtung der „Allg. Bestimmungen“ ist beendigt.

Sie hat ergeben, daß in der didaktischen Anschauung dieses Unterrichtsgesetzes die vier Hauptgrundsätze der Theorie des Lehrplans leider sämtlich fehlen, sämtlich — ohne Ausnahme.*)

Der tiefere Ursprung der Mißstände im Real- und Sprachunterricht, die uns zu dieser Untersuchung veranlaßten, hat sich uns deutlich erschlossen. Die Fehler methodischer Art stammen, wie wir sahen, aus der Verleugnung des 3. Grundsatzes, der in erster Linie die gegenseitige Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht fordert; und die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen schreibt sich her — teils aus der vorgenannten Quelle, teils aus der Verleugnung des 1. Grundsatzes, der allem voraus die Normalität des Lehrplans verlangt, also unbedingt und überall.

Allein wie bedeutsam diese Mißstände im Real- und Sprachunterricht auch sind, da volle zwei Drittel aller Lehrgebiete darunter leiden, so bilden sie doch nur einen kleinen Bruchteil derjenigen methodischen Mängel, welche die Ignorierung der sämtlichen Grundsätze der Lehrplans-Organisation zur Folge hat, — ungerechnet die gefährlichen Konsequenzen, welche sich für die Existenzberechtigung der Realien daran knüpfen. Diese Lücke**) in den „Allg. Bestimmungen“ ist in der That ein Gebrechen von wahrhaft kolossaler Tragweite. Es wird daher am Platze sein, die lange Reihe der Folgen übersichtlich vor das Auge zu rücken.

Aus der Verleugnung des I. Grundsatzes (Normalität) schreibt sich her:

1. die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen;
2. die Unsicherheit der Existenz des Realunterrichts überhaupt.
   Aus der Verleugnung des II. Grundsatzes (Einheitlichkeit des Lehrganges in jedem zusammengesetzten Fache);
3. im Religionsunterricht anstatt des einheitlichen Lehrganges drei resp. vier separate Lehrgänge;

---

*) Denn die beiden Einzelpunkte, worin die „Allg. Bestimmungen“ mit jenen Grundsätzen zusammentreffen — die Vollzahl der Lehrfächer und der sog. „vereinigte Sach- und Sprachunterricht“ auf der Fibelstufe — sind, wie oben gezeigt wurde, nicht aus der wissenschaftlichen Erfassung des Lehrplans heraus gedacht, sondern stammen aus andern Quellen. Dieses Zusammentreffen ist zwar erfreulich, aber bloß etwas Zufälliges.

**) Der Leser mag hier an meine frühere Äußerung („Der didaktische Materialismus“ S. 14. Ges. Schr. II. 2. S. 9) gedenken: „die Mängel der „Allg. Bestimmungen“ liegen weniger in dem, was sie sagen, als in dem, was sie verschweigen.“ Er wird jetzt verstehen, wie dies gemeint war.

4. im humanistischen Realgebiete — zwei Lehrgänge;
5. im naturkundlichen Realgebiete — zwei Lehrgänge.

Abgesehen von den direkten Folgen dieses Auseinanderreißens zusammengehöriger Stoffe (indem einerseits kein einheitlicher Gedankenkreis entsteht und andrerseits die Stoffe sich gegenseitig nicht im Erkennen und Behalten unterstützen können), hat es auch noch die indirekte Folge:

6. daß das Übermaß des Lehrstoffes begünstigt wird.

Da im Religionsunterricht, wo am schlimmsten wider den obigen Grundsatz gesündigt wird, dem einheitlichen Lehrgange noch andere als pädagogische Hindernisse im Wege stehen, während im Realunterricht die Reform von der Pädagogik allein abhängt, mithin hier leichter durchgesetzt werden kann: so verdient auch noch die Nachwirkung ernstlich beachtet zu werden.

7. daß die irrige theologische Ansicht, welche im Religionsunterricht von einem einheitlichen Lehrgange nichts wissen will, durch das derzeitige, schlechte Beispiel des Realunterrichts in ihrem Irrtum gestärkt wird;

während umgekehrt auch dort die Reform sich bald vollziehen würde, wenn die Schulmänner den obigen Grundsatz principiell anerkennten und kraft ihres pädagogischen Rechts im Realunterricht mit gutem Beispiel vorangingen.

Aus der Verleugnung des III. Grundsatzes (unterrichtliche Verbindung der verschiedenen Lehrfächer):

A. Verbindung von Sach- und Sprachunterricht:

8. der Realunterricht kann von der mangelhaften Leitfaden-Methode nicht loskommen;
9. der Sprachunterricht kann nicht zum vollen Litteraturprincip fortschreiten.

Abgesehen von den direkten Folgen dieser beiden Fehler (mangelhaftes realistisches Lernen und mangelhafte, dazu einseitige Sprachbildung), haben dieselben auch noch die indirekte Nachwirkung:

10. daß im Realunterricht das Stoffübermaß begünstigt wird;
11. daß im Sprachunterricht das Übermaß der Grammatik begünstigt wird;
12. daß im Sprachunterricht die Onomatik fehlt;
13. daß der Begriff des belletristischen Lesebuches nicht völlig aus seiner alten Verwirrung herauskommen kann:

was dann wieder zum Mißbrauch dieses Buches verleitet

(s. ein- und zweiklassige Schule), und noch andere trübselige Dinge im Gefolge hat.*)

B. Verbindung von Sach- und Formunterricht;

C. Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer untereinander.

[Da diese beiden Forderungen oben in der Untersuchung nicht näher zur Sprache gekommen sind, so wollen wir auch hier daran vorbeigehen. Der Leser darf übrigens getrost dafür ein halbes Dutzend Einzelmängel zu der laufenden Reihe hinzurechnen.]

Aus der Verleugnung des IV. Grundsatzes (centrale Stellung des Religionsunterrichts):

14. der religiös-sittliche Gedankenkreis des Zöglings bleibt zu isoliert und hat darum auf die andern Gedankenkreise zu wenig Einfluß;

oder mit andern Worten: im Lehrplan fehlt unter den Maßnahmen für die Gesinnungs- und Charakterbildung gerade das, was in einem Gewölbe der Schlußstein ist.

Dazu kommt die Konsequenz:

15. mit der Ignorierung des 4. Grundsatzes wird die paritätische Simultanschule, wo der Religionsunterricht isoliert steht, für ebenso normal erklärt als die konfessionelle, d. i. die einheitliche Schule.**)

---

*) Zwei dieser „Trübseligkeiten“ sind oben in der Untersuchung mit Absicht nicht erwähnt worden, obwohl sie vor den Füßen liegen. Eine will ich hier wenigstens nennen: das bösartige Monopol- resp. Pfründen-System, dem die Schulbehörde bei den belletristischen Lesebüchern die Thür geöffnet hat. (Andere Triebkräfte brauchen darum nicht ausgeschlossen zu sein.) Die zweite möge der Leser selbst suchen. Freilich wird ihm wahrscheinlich auch noch nicht sofort klar sein, wie denn das Monopolsystem mit der Nebelhaftigkeit des Lesebuch-Begriffs zusammenhängen könne. Nun, wenn er diese Verbindungsbrücke findet — es ist eine gewisse irrige Vorstellung von der pädagogischen (kulturpolitischen) Bedeutung des sog. Lesebuchs — dann hat er die ungenannte zweite Trübseligkeit. — Es giebt bekanntlich Einsichten in den Zusammenhang des Weltlaufs, die nur da in den rechten Händen, d. i. fruchtbar sind, wo sie durch eigenes Nachdenken erworben werden.

**) Hierbei sei aber nochmals darauf aufmerksam gemacht, daß der 4. Grundsatz nur dann Halt und wirklichen Wert hat, wenn die drei übrigen Grundsätze seine Unterlage bilden. Ohne diese schwebt er in der Luft und ist nicht viel mehr als eine Phrase. Im Grunde ist er noch weniger als das, nämlich eine Phrase, hinter der ein Widerspruch, eine Lüge steckt; denn von einer Einheitlichkeit des Gesamtgedankenkreises reden im Interesse der religiösen Erziehung und daneben im Religionsunterricht selbst das Gegenteil der Einheitlichkeit dulden — das reimt sich doch schlecht. Darum: entweder weg mit der Phrasenmacherei — oder man erkenne auch die paritätische Schule als normal an.

Aus der Verleugnung aller 4 Gründe zusammen:

Durch den 1. Grundsatz wird die Vollzahl der Lehrfächer zwar proklamiert, aber noch nicht demonstriert; erst durch die drei folgenden Grundsätze erhält die Vollzahl ihre Erklärung und Begründung. Wo daher alle vier Grundsätze fehlen oder auch nur die drei letztern, da hat das die Folge,

16. daß es bloß dem Zufall unterliegt, ob die Zahl der Lehrfächer glücklich voll gegriffen wird, oder eine Überzahl oder eine Minderzahl herauskommt;

wie letzteres den ein- und zweiklassigen Schulen auch richtig passiert ist.

Daraus folgt ferner speciell für den Realunterricht in jetziger Zeit:

17. daß sein didaktischer Rechtsboden höchst schwach ist, —

so schwach, daß es nicht einmal eines besonders starken Druckes von oben bedarf, um dieses Lehrfach mit allen seinen Leitfäden in den Abgrund sinken zu lassen.

Diese Gefahr steigert sich noch, weil die im Dienste der „Allg. Bestimmungen" stehenden Leitfäden tagtäglich geschäftig sind, durch die von ihnen verschuldeten Mängel im realistischen Lernen und im Lesen den Rechtsboden des Realunterrichts immer mehr zu unterminieren — bis er von selber einbricht.

Da haben wir übersichtlich vor Augen, was für einen Unterschied es macht, ob der Lehrplan laienhaft als ein purer Haufen von Lehrfächern, oder wissenschaftlich als ein organisches Geglieder begriffen wird. Hatte ich nun recht, oben zu sagen, daß jene Lücke in den „Allg. Bestimmungen" ein Gebrechen von eminenter Tragweite sei?

Noch eine Bemerkung wider Mißdeutung oder Mißbrauch — dann können wir schließen.

Der vorstehende Aufsatz, zumal der letzte Abschnitt, hat in den „Allg. Bestimmungen" eine lange Reihe schlimmer Mängel und Schwächen bloßgelegt. Aber nirgends ist in allgemeinen Ausdrücken, ins blaue hinein, getadelt worden; vielmehr wurden die gemeinten Fehler stets so bestimmt wie möglich bezeichnet und zugleich ebenso bestimmt die entsprechenden Reformen genannt. Gleichwohl mag es Leute geben, welche, dieweil sie zur Sache just nichts zu sagen wissen, jetzt wie weiland bei der Schulverfassungskritik mich aus ihrem konservativ-politischen Katechismus belehren wollen: es sei nicht patriotisch, an obrigkeitlichen Anordnungen, zumal an hohen, so mit einem Male die volle Blöße aufzudecken. Darauf ist meinerseits nur zu bemerken — nicht zur Verantwortung, bloß um meine

Meinung zu sagen: mein Gewissen will mit solchem Patriotismus nichts zu schaffen haben, der es fertig bringt, sauer süß und süß sauer zu nennen, und dessen Konservatismus darin besteht, alte Mißstände „wie eine ewige Krankheit forterben“ und dadurch „Elend zu hohen Jahren kommen zu lassen“. Daneben weiß ich wohl, was ein Christ der Obrigkeit und ihren Ordnungen schuldig ist, und bin allezeit beflissen gewesen, danach zu thun.

Vielleicht gedenkt aber ein sonderlich Kluger, der sich nicht so kurzer Hand abschütteln lassen will, mich zu inquirieren: warum denn meine Kritik samt den dringlichen Reformvorschlägen nicht früher gekommen wäre? warum sie erst ein ganzes Jahrzehnt hätte verstreichen lassen? — Wohlan, darauf soll ihm eine genaue Antwort werden, und ich denke, daß er dann auf ein weiteres Inquirieren gern verzichten wird.

Alles, was in der vorliegenden Abhandlung zur Sprache kommt, das ist schon **vorlängst** von mir zur Sprache gebracht worden **und zwar sofort nach dem Erscheinen der „Allg. Bestimmungen“**, und noch anderes dazu, was diesmal übergangen werden mußte (Lehrverfahren), und alles noch ausführlicher als hier. Zuerst in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“ (1873, Ges. Schr. II. 1), zu welcher Arbeit schon am zweiten Tage nach dem Erscheinen der „Allg. Bestimmungen“ das Papier zurechtgelegt wurde. Das Buch war, so wie es vorliegt, in meinem Sinne noch nicht ganz fertig: es fehlte das Kapitel von der Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer untereinander; aber ich hatte Eile. Dem neuen Unterrichtsgesetze droheten viele Gefahren, die bedrohlichsten aber lagen, wie ich mir sagen mußte, in seinen Fehlern und Schwächen. Da drängte es mich, so viel als möglich dazu zu helfen, daß es wenigstens nicht durch seine eigenen Mängel wieder zu Fall käme. Das rückständige Kapitel folgte sodann in dem Ergänzungsaufsatze über „Die unterrichtliche Verbindung der Wissensfächer“ (Ev. Schulbl., 1875, Ges. Schr. II. 1). Damit war die Theorie des Lehrplans, soweit sie mir sich erschlossen hatte, vollständig dargelegt. Wer also meine Stellung zu den „Allg. Bestimmungen“ in allem, was zur Theorie von der organischen Gliederung des Lehrplans gehört und daraus folgt, **wissen wollte**: der konnte es aus der genannten Monographie sicher und genau erfahren. Daß die Anhänger der Regulative in der Schulinspektion, in den Seminarien und Volksschulen, die doch von ihrem Standpunkte aus vieles an den „Allg. Bestimmungen“ zu tadeln wußten und jede derartige öffentliche Kritik gewöhnlich sorgfältig buchten, von

jenen meinen Abhandlungen auch nur Notiz genommen hätten, — davon ist mir aus ihrer pädagogischen und theologischen Presse nichts bekannt geworden; wie denn andrerseits unter denen, welche die „Allg. Bestimmungen“ freudig begrüßten, die Anhänger der Leitfaden-Methode gleichfalls meistens teilnahmlos an jener Monographie vorbeigegangen sind.

Nunmehr konnte ich mich zur Theorie des Lehrverfahrens wenden, um auch bei diesem zweiten Teile der Methodik meine Bedenken wider die von den „Allg. Bestimmungen“ und ihren Exekutoren geduldete resp. gelehrte und protegierte Lehrweise darzulegen. Das ist geschehen — zunächst in der pädagogisch-psychologischen Abhandlung über „Die schulmäßige Entwicklung der Begriffe“ (1877, Ges. Schr. I. 2), wobei zugleich die schulgerechten Lehr- und Lernoperationen (zur Durcharbeitung des Stoffes in jeder Lektion) entwickelt wurden. Sodann — da dieses schrecklich „theoretische“ Elaborat, wie zu erwarten war, an den bezeichneten Stellen erst recht keinen Anklang finden konnte — in andringlicherer Weise in der Abhandlung: „Der didaktische Materialismus“. Hier wurde das, was in dem vorigen Aufsatze „theoretisch“ über das Lehrverfahren gesagt war, nunmehr in aller Form auch kritisch angewandt — zwar nicht direkt auf die „Allg. Bestimmungen“, sondern auf die von den Schulbehörden gut geheißene und protegierte Lehr- und Aufsichtspraxis, natürlich unter Vorkehrung der handgreiflich-anschaulichsten Charakterbeispiele. Die genaue Adresse war übrigens auch durch den Nebentitel „eine zeitgeschichtliche Betrachtung“ unmißverständlich bezeichnet. — Ich kann somit für den obigen Inquirenten auch hier nur wiederholen: wem daran lag, meine Stellung zu dem Lehrverfahren der „Allg. Bestimmungen“ zu wissen, dem war dazu die ausgiebigste Gelegenheit geboten.

So hat also nicht erst der vorliegende Aufsatz wider die Mängel der „Allg. Bestimmungen“ Zeugnis abgelegt; es ist dies vielmehr **ein ganzes Jahrzehnt hindurch** uno tenore und nach meinen besten Kräften geschehen.

Aus guten Gründen waren aber die ersten jener Publikationen der Form nach vornehmlich theoretisch-erörternder Art; eine Kritik in direkter Anwendung auf die „Allg. Bestimmungen“ wurde mit Fleiß vermieden. Unter den damaligen Umständen war diese Form der Aufsätze gerade durch ihren Zweck aufs bestimmteste gewiesen. Dieser Zweck bestand eben darin, die durch die „Allg. Bestimmungen“ gewonnenen Fortschritte festzuhalten, was aber nach meiner Überzeugung nur dadurch geschehen konnte, daß die daran hängenden Mängel möglichst bald weggeschafft wurden. Nun hatte aber diese neue Unterrichtsordnung principielle Gegner — aus allerlei

Gründen, und deren Zahl war groß. Der Lehrerstand dagegen mußte in ihr einen großen Fortschritt erblicken im Vergleich zu den Regulativen, — auch schon im Volksschulreglement, noch mehr aber in den Bestimmungen über die Präparanden- und Seminarbildung und in der eingerichteten Rektorprüfung. Ihm mußte daher auch anliegen, die neue Volksschul-Lehrordnung trotz aller anhaftenden Schwächen principiell aufrecht zu halten, — schon darum, weil die anderen wichtigen Reglements darauf ruheten. Fiel jene, so fielen diese mit. Eine direkte Kritik der „Allg. Bestimmungen" von meinem Standpunkte aus, unter Aufdeckung aller speciellen Mängel, hätte daher von andern Händen leicht zu Zwecken benutzt werden können, denen ich gerade entgegenarbeiten wollte. Bei dem rein theoretischen Charakter meiner ersten Abhandlungen war diese Gefahr jedoch nicht zu befürchten. Ich wußte nur zu gut, daß die meisten Anhänger der Regulative, zumal die theologischen und parlamentarischen, solche Schriften gar nicht einmal lesen. Wurden dieselben da und dort doch gelesen, und fand man, daß die darin erörterten Grundsätze an den „Allg. Bestimmungen" Kritik übten, so konnte auch nicht verborgen bleiben, daß diese Kritik sich noch stärker wider die Regulative kehrte. Zu Gunsten der alten Lehrordnung ließen sich also diese Grundsätze schlechterdings nicht verwenden. Bei Lesern anderer Art durfte getrost vorausgesetzt werden, daß sie wüßten, meine Reformvorschläge zielten in erster Linie lediglich dahin, die durch die neue Lehrordnung gewonnenen Fortschritte zu befestigen.

Aber auch noch von einer andern Seite her wurde ich gewiesen, jene Publikationen so einzurichten, wie es geschehen ist, und überdies mit dem Erstlinge derselben möglichst zu eilen, — beides eben im Interesse der „Allg. Bestimmungen" selbst. Als durch das neue Volksschulreglement, wie ich lebhaft gewünscht hatte, die Vollzahl der Lehrfächer eingeführt wurde, während doch die notwendigen Vorbedingungen ignoriert waren — nämlich die Grundsätze der organischen Gliederung des Lehrplans und jene unerläßlichen Forderungen, welche ein gründliches Lernen an das Lehrverfahren stellt: da sah ich voraus, daß bei der traditionellen Lehrweise und der traditionellen Schulaufsicht unvermeidlich ein greuliches Stoffübermaß nebst dem obligaten Hetzen, Stopfen, Plagen und Seufzen hereinbrechen würde.*) Ich sah ferner voraus, daß dann viele Lehrer, und wohl gerade die besseren zuerst, bald dieses Stopfens und Plagens leid werden, aber dieweil ihnen die wahren Quellen des Übels unbekannt wären, den Grund in den hinzugekommenen Realien suchen würden, also

*) S. das Nähere in der Schrift: „Der didaktische Materialismus".

gerade da, wo das Hauptverdienst der „Allg. Bestimmungen" liegt, mit dem dieselben stehen und — fallen. In der That, das neue Unterrichtsgesetz bedurfte dringend des Schutzes und der Stütze — vom ersten Tage an, aber nicht sowohl wegen der Stärke seiner Gegner, als wegen der großen methodischen Mängel, welche an den gewonnenen Fortschritten hingen, und wegen der Schwäche seiner Freunde gerade auch im Lehrerstande. Darum beeilte ich mich, wenigstens diejenigen Kollegen, welche durch meine Feder erreichbar wären, auf die wahren Quellen der ihnen drohenden oder bereits fühlbaren Übel aufmerksam zu machen — zuerst durch die Hauptschrift, die „Grundlinien", und dann fortgesetzt durch die folgenden Abhandlungen. Ich durfte zuversichtlich hoffen, daß schon die „Grundlinien" denjenigen Lehrern, welche dieses Schriftchen einer näheren Beachtung würdigten, einen zwiefachen Dienst leisten würden. Einmal war ihnen durch den Aufschluß über die eigentlichen Ursachen der anrückenden Stoffüberbürdung guter Rat angeboten, wie sie sich (durch bessere Einrichtung des Lehrplans u. s. w.) wider jenes Übel schützen könnten, soweit es die obwaltenden Umstände überhaupt zuließen. Das wollte in solcher Lage viel bedeuten, und schon diese Wirkung allein war wohl des Schreibens wert. Zum andern: wenn jenen Kollegen der wahre, tiefere Sitz der Mängel in den „Allg. Bestimmungen" wirklich klar wurde, dann blieben sie auch davor bewahrt, durch bloßes Lamentieren über das Lehrstoffübermaß (infolge des eingeführten Realunterrichts) den in der Vollzahl der Lehrfächer glücklich errungenen Fortschritt, der die Verbindung aller weiteren Fortschritte bildet, wieder untergraben zu helfen, — wie dies leider anderwärts aus Unkenntnis, wenn auch vielleicht in guter Meinung, nur zu überreich geschehen ist. Daß diese beiden Wirkungen der „Grundlinien", wo sie wirklich eintraten, eben auch den „Allg. Bestimmungen" zu gute kommen mußten, sagt sich von selbst.

Fragt man nach dem Erfolge der vorbeschriebenen zehnjährigen Bemühungen, so läßt sich, was den Lehrerstand betrifft, allerdings sagen, daß diese Arbeit nicht vergeblich gewesen ist. Wie aus öffentlichen Zeugnissen in Schulblättern und Konferenzen, und außerdem aus vielen Privatzuschriften hervorgeht, giebt es bereits eine nicht geringe Zahl von Lehrerkreisen, welche den in den „Grundlinien" u. s. w. entwickelten methodischen Grundsätzen in allem Wesentlichen zustimmen. Daneben giebt es freilich auch noch sehr viele Lehrer, welche nur die symptomatischen Übel kennen und darum lediglich die bekannte Klageformel vom Stoffübermaß still oder laut herseufzen; und vielleicht ist die Zahl derjenigen nicht geringer, welche die Mängel der hergebrachten Methode (im Lehrplan und Lehrverfahren) auch nicht einmal fühlen, mithin die darin liegende Gefährdung der

„Allg. Bestimmungen" nicht merken, obgleich sie ihnen in dem Schicksale der ein- und zweiklassigen Schulen deutlich vor den Augen steht, — oder gar aus Indolenz sich gar nicht um diese Gefahr bekümmern. Im Blick auf diese Lehrerkreise muß allerdings dringend gewünscht werden, daß bald zahlreichere und tüchtigere Kräfte zum Schutze der guten Sache mit eintreten möchten. — Was sodann die Schulbehörden betrifft, so ist meines Wissens in den seit 1872 ergangenen Unterrichtsverfügungen keine Andeutung vorgekommen, daß die von mir vertretenen Grundsätze des Lehrplans und des Lehrverfahrens dort Gehör und Anklang gefunden hätten. In den Kreisen der offiziellen Methodik scheinen sonach meine im Laufe dieser zehn Jahre erschienenen didaktischen Schriften, obwohl sie gerade zum Schutze der durch die „Allg. Bestimmungen" gewonnenen Fortschritte gemeint waren, nichts anderes als „die Stimme eines Predigers in der Wüste" gewesen zu sein.

Bei dieser Lage der Dinge war klar, daß, wenn noch andringlicher als bisher an die hochnötige Fortbildung der „Allg. Bestimmungen" gemahnt werden sollte, dann der Weg der direkten Kritik betreten werden mußte. Aus naheliegenden Gründen hätte ich diese Aufgabe am liebsten anderen, rüstigeren Kräften überlassen. So war auch mein Entschluß. Da wurde mir durch eine besondere Veranlassung diese beschwerliche und unliebsame Schlußarbeit doch unter die Hände geschoben. Ein heimatlicher Lehrerkreis ersuchte mich zu Anfang der letzten Landtagssession, für einen gewissen Zweck — von dem hier nicht weiter zu reden ist — eine Denkschrift zu verfassen. Das ist geschehen. Als Manuskript hat der Aufsatz leider nichts genützt. Da er nun doch einmal geschrieben war, so dachte ich, man könne versuchen, ob er nicht im Druck etwas mehr Nutzen zu stiften vermöchte. In der vorliegenden Abhandlung haben die Leser jene Denkschrift vor sich; nur ist das ursprüngliche Manuskript stellenweise erweitert und dann im vierten Abschnitte durch die entsprechende eingehende Beleuchtung der „Allg. Bestimmungen" ergänzt worden.

„Ob aber in der obigen Vorführung so zahlreicher Mängel und Schwächen der „Allg. Bestimmungen" nicht auch eine starke Anklage steckt?" — Nun, wenn das einer meint, dann möchte ich wissen, wo denn auf preußischem Boden diejenigen sind, welche sich moralisch berechtigt fühlen, eine solche Anklage zu erheben. Die Anhänger der Regulative unzweifelhaft nicht. Und die übrigen? Sie werden sich erst zu besinnen haben, was denn aus ihrer Mitte vor 1872 dafür gearbeitet worden ist, daß bei der Abfassung der neuen Lehrordnung jene Fehler nicht hätten vorkommen können. Die Sache liegt doch, wie die vorauf-

gegangenen Erörterungen gezeigt haben, einfach so. Alle Mängel, welche oben vom Standpunkte der Theorie des Lehrplans in den „Allg. Bestimmungen" nachgewiesen wurden, — sie sind nichts anderes als ein Erbteil aus alter Zeit, das unbesehens aus den Regulativen in die neue Lehrordnung herübergenommen wurde. Wie war das auch anders zu erwarten? In der Regulativ-Ära haben die Seminare ohne Zweifel recht fleißig ihre praktische Arbeit gethan — in der Weise, die ihnen vorgeschrieben war. Daß aber damals aus ihrer Mitte irgend welche Anregung und Bemühung zur Fortbildung der Theorie des Lehrplans ausgegangen wäre, — davon ist wenigstens in der litterarischen Öffentlichkeit nichts bekannt geworden.

Was mir bekannt geworden ist, besteht lediglich darin, daß dort mein Dringen auf einen einheitlichen Lehrgang im Religionsunterricht auf mehrfachen ausdrücklichen Widerspruch stieß und meine Empfehlung des vollen Litteraturprincips im Sprachunterricht ignoriert wurde. Wenn nun die Stellen, von wo die Fortbildung der Volksschul-Methodik in erster Linie erwartet werden muß, damals wenigstens hinsichtlich der Theorie des Lehrplans dem konservativen laisser-aller huldigten — vom Lehrverfahren wollen wir diesmal nicht reden — was ließ sich dann von minder berufenen Stellen erwarten? Die mit Aktenarbeit belasteten Schulräte und die Parlamentarier darf man doch nicht für diese wissenschaftlich-pädagogische Aufgabe in Anspruch nehmen. Dazu waren Herbarts Psychologie und Pädagogik damals, wie schon lange vorher auf den preußischen Universitäten wie geächtet, — Magers Schriften vergessen, auch unter den Volksschullehrern ohnehin wenig bekannt geworden, — und Zillers erstes didaktisches Werk („Grundlegung" 2c.) erschien erst 1865, um vorab auf längere Zeit zum Ladenhüten verurteilt zu bleiben. Daß unter diesen Umständen die einsame Stimme eines einfachen Schulblattschreibers bei den Unterrichtsgesetzgebern hätte ernstliche Beachtung finden sollen, darf billigerweise vollends nicht beansprucht werden. — Erst 1872 kam bekanntlich wieder etwas mehr Bewegung in die pädagogische Gedankenwelt. Hier muß aber daran erinnert werden, was häufig übersehen wird, daß in der ministeriellen Volksschul-Konferenz alle methodischen Fragen ausdrücklich von der Verhandlung ausgeschlossen waren.*) Es ist

*) Nur zuweilen wurden einzelne methodische Punkte, z. B. beim Religionsunterricht, gleichsam im Vorbeigehen kurz berührt. In dieser Weise versuchte ich daher beim Verhandeln über die Realien auch etwas aus der Theorie des Lehrplans einzuflechten. Das oben mitgeteilte Schema der Lehrfächer, welches auf ihr unterrichtliches Ineinandergreifen symbolisch hindeutet, war bereits dargelegt. Als aber meine Auseinandersetzung dazu überging, die wichtigsten Lehr- und Lernoperationen

wirklich ganz naturgesetzlich zugegangen, wenn die „Allg. Bestimmungen“ hinsichtlich der Theorie des Lehrplans genau in die Fußstapfen der Regulative getreten sind. Soll nun dieserhalb ein Vorwurf erhoben werden, so darf man ihn gewiß nicht ausschließlich an die nächsten Autoren der neuen Lehrordnung adressieren, nicht einmal vornehmlich; vielmehr haben noch sehr viele andere ehrenwerte Leute — oben und unten, rechts und links — darauf Anspruch, ganz besonders in den Seminarien.

Ein anderes wäre es, wenn davon die Rede sein soll, warum seitdem ein ganzes langes Jahrzehnt hat dahingehen können, ohne daß an jenen zahlreichen Mängeln der „Allg. Bestimmungen“ auch nur ein Titelchen gebessert worden ist. (Bei den konservativen Regulativen wurde schon nach fünf Jahren — unter dem Minister v. Bethmann-Hollweg — eine Revision vorgenommen.) Daß jene Mängel nicht genügend zur Sprache gebracht worden seien, kann, wie die obigen Mitteilungen bewiesen haben, jetzt nicht mehr geltend gemacht werden. Überdies steht diese mahnende Stimme, die zur Zeit der Regulative freilich eine sehr einsame war, schon längst nicht mehr allein. Im Verlaufe der letztern neun Jahre haben sich zu dem Ev. Schulblatte noch drei neue pädagogische Zeitschriften gesellt, welche die Grundsätze des organischen Ineinandergreifens der Lehr-

---

zu charakterisieren, um dadurch den Sinn jener schematischen Gruppierung der Lehrfächer zu zeigen und namentlich die gegenseitige Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht zu empfehlen, — da bemerkte der Vorsitzende, daß die Konferenz auf die Methodik nicht eingehen dürfe, sondern diese Fragen den Technikern überlassen müsse. Natürlich that es mir sehr leid, auf den berührten, so tief eingreifenden Fragekomplex nicht eingehen zu können; allein ich mußte anerkennen, daß der Herr Minister von seinem Standpunkte aus recht hatte. Aber auch davon abgesehen, — welcher praktische Erfolg wäre von der weiteren Auseinandersetzung zu erwarten gewesen, da ein Thema, wozu ein Buch erforderlich ist, sich ja nicht in einer Konferenzrede abhandeln läßt? Nach Lage der Dinge würde etwa eine Weile darüber kreuz und quer disputiert worden sein — mit dem mutmaßlichen Ergebnis, daß die von mir vertretene Ansicht doch schließlich ganz einsam gestanden hätte. In der That schienen auch die Schriftführer meinen bezüglichen Bemerkungen so wenig Bedeutung beigelegt zu haben, daß in dem Protokoll nichts davon erwähnt wurde, nicht einmal das leicht behaltbare Lehrplans-Schema. Nur in einem Berichte, den eine Berliner Zeitung damals über die betreffende Sitzung brachte, fand sich auch die kurze Notiz, daß ich eine „sinnige“ Gruppierung der Lehrfächer vorgeführt hätte. Ja wohl, — „sinnig“; aber was war ihr Sinn? Der hatte eben nicht verständlich dargelegt werden können. In der That würde es mich recht gefreut haben, wenn wenigstens jene „sinnige“ Gruppierung der Lehrfächer durch einen glücklichen Zufall in die „Allg. Bestimmungen“ hineingespielt worden wäre; denn ich möchte glauben, daß dann manche nachdenksame Leser diesem Fingerzeige in die organische Gliederung des Lehrplans aus eigenem Antriebe weiter nachgegangen sein würden.

fächer mit Entschiedenheit vertreten.*) Auch sind in manchen andern Schulblättern wiederholt Artikel aus derselbigen didaktischen Anschauung heraus erschienen. Für die rasch zunehmende Verbreitung dieser Anschauung zeugt ferner — was in meinen Augen ein besonders erfreuliches Zeichen ist — daß Zillers „Grundlegung", worin dieselbe zuerst in wissenschaftlichem Zusammenhang entwickelt wurde, nach überstandener Winterperiode so schnellen Absatz fand, daß das Werk jetzt schon seit längerer Zeit auf eine neue Auflage wartet. An deutlichen und mannigfaltigen Zeugnissen wider den Standpunkt, aus dem die beklagten Irrtümer der „Allg. Bestimmungen" entsprungen sind, hat es sonach nicht gefehlt. Auch sind die praktischen Folgen jener Irrtümer längst vielen Lehrern an den Lernresultaten sichtbar und dazu auch häufig noch auf anderem Wege übel fühlbar geworden. Wenn daher jemand ob des langen zehnjährigen „konservativen" Gehenlassens der Schulbehörde jetzt nicht mehr bloß klagen zu dürfen glaubt, so weiß ich leider nichts dagegen zu sagen — wenn nicht etwa der oben erwähnte Umstand als Entschuldigung gelten kann, daß die Pädagogik nun einmal die gehorsame Dienerin der Politik sein muß. Nur fragt es sich wieder, an welche offizielle Adresse die Anklage gerichtet werden soll. Ich kann also nur wiederholen: soll ein Vorwurf erhoben werden, dann verlangt jedenfalls die Billigkeit, daß er unter die Vielen, welche darauf ein Anrecht haben, proportional verteilt werde.

Doch lassen wir dieses Kapitel. Reden wir lieber davon, was um der Schule und der Lehrer willen für die Sache selbst zu wünschen und von der Schulbehörde zu erbitten wäre.

Jedenfalls nicht eine sofortige befehlsmäßige Einführung der oben besprochenen Lehrplans-Grundsätze. Das Oktroyieren thut auf dem methodischen Gebiete nicht gut. Es giebt noch eine beträchtliche Anzahl von Lehrern, welche teils mit jenen Grundsätzen nicht hinlänglich bekannt, teils über den einen oder andern Punkt noch nicht mit sich selbst im reinen sind. Hier haben zunächst die Seminarien ihre Aufgabe. Wer im Realunterricht seinen kompendiarischen Leitfaden nicht missen will, der behalte ihn, bis er es leid ist, und das Übermaß der Grammatik dazu. Und wer im Religionsunterricht und in den beiden Realgebieten lieber die herkömmlichen vielen Lehrgänge hat als einen einheitlichen, der behalte sie samt dem obligaten Stoffübermaß ebenfalls, bis er ihrer überdrüssig wird.

*) 1. „Deutsche Blätter für Unterricht und Erziehung", von Mann, Langensalza.
2. „Pädagogische Studien", von Dr. Rein, Seminardirektor in Eisenach.
3. „Die Erziehungsschule", von Dr. Barth, Schuldirektor in Leipzig.

Unser Wunsch kann daher nur dahin gehen, daß die Bahn des gewiesenen Fortschrittes frei gegeben werde — für diejenigen, welche sie betreten wollen. Es wird sich dabei vornehmlich um die zwei Punkte handeln, wo bestimmte schulregimentliche Hindernisse im Wege stehen:

1. um Zulassung der vollen gegenseitigen Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht — wozu dann namentlich gehört, daß anstatt des realistischen „kleinen Leitfadens" ein Realbuch mit ausführlicher Darstellung gebraucht und die Grammatik zu Gunsten der Onomatik entsprechend ermäßigt werden darf;
2. um Zulassung eines einheitlichen Lehrganges in den drei sachunterrichtlichen Fächern — also auch im Religionsunterricht.

Die übrigen Konsequenzen der vier Grundsätze haben dann von selbst freien Weg, da ihre Ausführung fast ganz dem Lehrverfahren zufällt.

In einen kurzen Satz gefaßt, heißt das: **Freiheit** für die bezeichneten methodischen Fortschritte — zur Vertiefung der **intellektuellen** und **Gesinnungsbildung**.

Ob dieser Wunsch bald in Erfüllung gehen kann, weiß ich nicht. Ich will nicht prophezeien, denn es ist doppelt und dreifach mißlich auf einem Gebiete, dessen Entwicklung und Wege von fremden Mächten abhängig sind. Darf man davon absehen, dann ist mir unzweifelhaft: bevor das jetzt beginnende zweite Jahrzehnt zu Ende gegangen ist, werden die genannten Grundsätze aus der Theorie des Lehrplans in allen preußischen Seminarien gelehrt und in allen bessern Volksschulen in Übung sein — sei es mit Willen der „Allg. Bestimmungen", oder ohne sie. Die Regulative, die nicht reformiert sein wollten, haben nur noch acht Jahre über das erste Jahrzehnt hinaus bestanden.

Es hat mir einst tief in die Seele geschnitten, als bei einer Verhandlung in der ministeriellen Schulkonferenz der Autor der Regulative erregt herausstöhnte: „Es rast der See und will sein Opfer haben." Ich dachte dabei an diejenigen, welche seine Protektion genossen, aber nichts dazu gethan hatten, um dem Manne rechtzeitig aus seinen Irrtümern herauszuhelfen.

Inhalt der Gesammelten Schriften von F. W. Dörpfeld.

Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.

(Die schon erschienenen Schriften sind mit * bezeichnet.)

I. Band: **Beiträge zur pädagog. Psychologie.** 2,50 M., geb. 3 M.
- *1. Über Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. 2 M., geb. 2,50 M.
- *2. Die schulmäßige Bildung der Begriffe. 2. Aufl. 50 Pf.

II. Band: **Zur allgemeinen Didaktik.** 3,20 M., geb. 3,80 M.
- *1. Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Nebst dem Ergänzungs-Aufsatz: Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer. 2. verm. Aufl. 1,80 M., geb. 2,30 M.
- *2. Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension. 3. Aufl. 1,40 M., geb. 1,90 M.

III.—V. Band. Zur speciellen Didaktik.

III. Band: **Religionsunterricht.** 3,40 M., geb. 4 M.
- *1. Religiöses und Religionsunterrichtliches. 2. Aufl. 2,20 M.
- *2. Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Enchiridions der biblischen Geschichte. 4. Aufl. 1,20 M.

IV. Band: **Realunterricht.** 2,30 M., geb. 2,80 M.
- *1. Der Sachunterricht als Grundlage d. Sprachunterrichts. 1,80 M.
- *2. Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. 3. Aufl. 50 Pf.

V. Band: **Real- und Sprachunterricht.**
- *1. Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. 4. Aufl.
- *2. Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.

VI. Band: **Persönlichkeit des Lehrers, Fortbild., Konferenzen rc.**

VII. Band: **Schuleinrichtung.**
- *1. Zwei pädagogische Gutachten. 2. Aufl. 1 M.

VIII. und IX. Band: **Schulverfassung.**

X. Band: **Aufsätze verschiedenen Inhaltes.**

*XI. Band: **Zur Ethik.** 1. Die geheimen Fesseln der wissenschaftlichen und praktischen Theologie. Ein Beitrag zur Apologetik. 2. Einige Grundfragen der Ethik. 3 M., geb. 3,60 M.

Hindrichs, E., Hauptl. in Barmen, **Rektor F. W. Dörpfeld**, sein Leben und Wirken und seine Schriften. Mit Porträt. 1,40 M., geb. 2 M.

Heimatkunde

und

Vorschläge und Ratschläge

aus der Schularbeit.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

1896.

Inhalt.

Land und Leute

in der Heimat und in der Fremde

oder:

Heimat- und Weltkunde.

Geographie und Naturkunde, Humanistik und Geschichte.

Ein praktisches Handbuch für den Unterricht in den sog. Realien auf der Stufe vom 8. bis 14. Jahre.

I. Teil: Geographie.

(Bezüglich der übrigen Teile vergleiche man das Vorwort zu diesem Bande.)

Inhalt.*)

Erste Hälfte: Das Land (in der Heimat und in der Fremde).

I. Teil: Die **Gestalt** des Landes (Geographie).

II. Teil: Die **Natur** des Landes (heimatliche Naturkunde).

Zweite Hälfte: Die Leute (vorzugsweise in der Heimat).

I. Teil: Der **Mensch** und das derzeitige menschliche **Leben** (Humanistik).

II. Teil: Die **früheren Zustände und Vorgänge** im menschlichen Leben (Geschichte).

Inhalt des I. Teils.

Die Gestalt des Landes (Geographie).

I. Der heimatliche Anschauungskreis (Schulbezirk).**)

A. Die natürliche Beschaffenheit des Bodens (physische Geographie).

1. Lektion: Die vier Himmelsgegenden (Orientierung).
2. Lektion: Figur und Größe des Anschauungskreises.
3. Lektion: Die hydrographische und orographische Beschaffenheit desselben.

---

*) Die „Heimat- und Weltkunde" oder die sogenannten „Realien" teilt man gewöhnlich in 3 Teile: Geographie, Naturkunde und Geschichte. Bei mir hat dagegen dieses Gebiet des Volksschulunterrichts 4 Teile, nämlich außer jenen dreien noch einen Teil, der die dermaligen Zustände und Verhältnisse des menschlichen Lebens beschreibt, und den ich einstweilen faute de mieux „Humanistik"[1]) nennen möchte. Der Beweis dafür, daß dieser Teil ebenso nützlich und ebenso nötig ist wie irgend ein anderer, wird an seinem Orte zur Genüge geliefert werden. Zum vorläufigen Verständnis sei hier nur bemerkt, daß die „Humanistik" in folgende 5 Abschnitte zerfällt:

1. Der Mensch nach Leib und Seele (Anthropologie). (1. Mos. 1, 26, 27.)
2. Die menschliche Arbeit (Volkswirtschaft). (1. Mos. 1, 28.)
3. Die menschlichen Gesellschaften (Socialistik). (1. Mos. 2, 18.)
4. Die Lebensweise und die Sitten (Ethnographie).
5. Die geistige Kultur (Religiosität, Sittlichkeit, Bildung).

**) Die Lektionen aus der Heimatgeographie gehören dem sachlichen Inhalte nach eben so gut in die Oberklasse wie in die unteren Klassen: nur die Behandlung muß auf den verschiedenen Stufen verschieden sein, auch kann nicht der gesamte geographische Inhalt dieser Lektionen schon in den unteren Klassen durchgenommen werden.

Die in den nachfolgenden Blättern dargelegte methodische Behandlung hat vornehmlich die 3. und 2. Klasse einer vierklassigen

[1]) **Anm. des Herausg.** Später hat Dörpfeld dafür die Bezeichnung Gesellschaftskunde gewählt; vgl. den IV. Band, dem wir diese neue und reife Arbeit einverleibt haben.

B. Die Kulturbeschaffenheit des Bodens (politische Geographie im rechten Sinne).

4. Lektion: Die Kulturbeschaffenheit d. h. die Veränderungen in seiner Beschaffenheit, welche durch die Menschen hervorgerufen worden sind.
5. Lektion: Das kartographische Zeichnen.

II. Die Ferne oder die weite Welt.

A. Die Lektionen für die Mittelstufe resp. für die II. Klasse einer vierklassigen Schule.

6. Lektion: a) Wiederholung und Vervollständigung der Heimatkunde.
   b) Die Erdoberfläche als Ganzes oder die Erdkugel: die Erdteile und Hauptmeere.
7. Lektion: Europa: die Länder, etliche Meeresteile, Flüsse und die Hauptstädte.
8. Lektion: Biblische Geographie: Vorderasien, Ägypten und Palästina.

B. Die Lektionen für die Oberklasse.

1. Lektion: Wiederholung und Vervollständigung der Heimatgeographie.
2. Lektion: Wiederholung der Lektionen 6 und 7 — nebst einigen wenigen Ergänzungen.
3. Lektion: Wiederholung der Lektion 8 — mit Vervollständigung der Geographie von Palästina, dazu: Missionsgeographie.
4. Lektion: Deutschland — der norddeutsche Bund — Preußen (nur das Allernotwendigste).
5. Lektion: Das Flußgebiet des Rheins (genauer, — besonders in hydrographischer und orographischer Hinsicht).
6. Lektion: Die Rheinprovinz — der Regierungsbezirk Düsseldorf (Anschluß an die Heimat).

Geographie.

IV. Klasse (Unterklasse einer vierklassigen Schule).

1. **Heimatsgeographie** (der Anschauungskreis):
   A. Wupperfeld,
   B. Barmen,
   C. Barmen und die nächsten Orte.

20 Stunden.

2. **Biblische Geographie:**

	A. Geschichtliche Lokalitäten.	B. Ergänzungen (Länder).
A. Test. a) Urzeit:	Ararat	Armenien
b) Patriarchen:	Ur, Haran	Mesopotamien (Chaldäa)
	Sichem, Bethel, Hebron (Mamre)	Kanaan, Syrien
	Ägypten	Ägypten

Schule im Auge. Was von dem geographischen Inhalte für die 2. und für die 1. Klasse aufzusparen ist, wird der Lehrer nach den eingestreuten Winken und zumal nach einem eigenen praktischen Versuche leicht zu treffen wissen.

	Jordanthal, Sodom, — Gomorra	Jordan, totes Meer
	Morija, Bersaba	
	Geb. Seir, Jabok	Arabien
		10 Stunden.
N. Test. a) Jugendzeit:	Nazareth, Bethlehem, Jerusalem	Prov.: Judäa, Samaria, Galiläa
b) Lehrzeit:	Kana, See Genezareth, Nain, Kapernaum	
c) Leidenswoche:	Bethanien, Ölberg, Gethsemane, Golgatha	Plan von Jerusalem
d) Auferstehung:	Tiberias	
		10 Stunden.

Geographie.

III. Klasse.

1. **Heimatsgeographie** (Anschauungskreis und Umgebung):
   A. Barmen (Wiederholung).
   B. Barmen und die nächste Umgebung (Wiederholung).
   C. Die bekannten Orte des nieder-bergischen Landes.

10 Stunden.

2. **Globus** (alte Welt):
   a) Erdteile: Europa, Asien, Afrika.
   b) Meere: atlantisches Meer, indisches Meer, mittelländisches Meer, nördliches Eismeer, südliches Eismeer, großes Meer.

6 Stunden.

3. **Biblische Geographie:**
   A. Vorder-Asien — nebst Ägypten (Übersicht): Wiederholung und Ergänzung:
   a) Länder: Kleinasien, Armenien, Mesopotamien, Syrien, Kanaan, Arabien, — Ägypten.
   b) Flüsse: Euphrat, Tigris, — Jordan.
   c) Gebirge: Ararat.
   d) Meere: kaspisches Meer, schwarzes Meer, mittelländisches Meer, indisches Meer, — totes Meer.

5 Stunden.

   B. Kanaan (geschichtliche Lokalitäten): wie Klasse II, dazu:
   Moses und Israel: Sinai (Horeb), — rotes Meer (Schilfmeer), — Amalek, Edom, Moab, Arnon, Nebo, Gefilde Moab, — Jericho, Gibeon, — Verteilung des Landes: Juda, Benjamin, Ephraim.

9 Stunden.

N. Test.: wie Klasse V, dazu: Phönizien,

Ergänzung.
das römische Reich:
a) die vorderasiatischen Länder,
b) Ägypten und Nordafrika,
c) Griechenland, Italien, Spanien und Portugal, Frankreich, Großbritannien.

10 Stunden.

Erster Teil.

Die Gestalt des Landes (Geographie).

I. Der heimatliche Anschauungskreis.

A. Die natürliche Beschaffenheit des Landes.

1. Lektion: Die vier Himmelsgegenden (Richtungen), — Orientierung.

a) Andeutung des Lehrmaterials:

Die Stelle, wo die Sonne aufgeht (im Frühjahr und Herbst) = Ostpunkt (Morgen); — wo sie untergeht = Westpunkt (Abend). Beide Punkte durch eine gerade Linie verbunden, dann durch diese Linie eine zweite auf unserem Standpunkte rechtwinkelig gelegt, nun das Gesicht nach Morgen (Osten, Orient) gerichtet: so zeigt die Linie nach rechts den Mittagspunkt (Süden) und die Linie nach links den Mitternachtspunkt (Norden).

[Bemerkung. Der Lehrer gebrauche anfänglich nur die deutschen Ausdrücke: Morgen, Mittag u. s. w. Die fremden Worte: Osten, Süden u. s. w. können später nach und nach eingeführt werden. Er mache aber darauf aufmerksam, daß die Namen: Morgen, Abend u. s. w. sowohl die Zeit bezeichnen, wann die Sonne aufgeht, untergeht u. s. w., als auch den Ort, wo sie aufgeht u. s. w.]

b) Anwendung des Gelernten:

1. Wenn man mittags sein Gesicht nach der Sonne hin richtet, — welche Himmelsgegend liegt dann zur Linken? zur Rechten? vorwärts? hinterwärts?

Wenn das Gesicht nach Abend gekehrt ist, — wo liegt dann Morgen? Mittag? Mitternacht?

Wenn man abends nach dem Polarstern hinblickt, — welche Himmelsgegend liegt dann zur Rechten? zur Linken? hinterwärts?

2. Wo hinaus fällt der Schatten, wenn die Sonne im Süden steht? wenn sie aufgeht? wenn sie untergeht?

Wo steht die Sonne, wenn der Schatten fällt nach Abend? nach Morgen? nach Mitternacht?

3. Warum hat man eine Windfahne (einen Hahn u. dgl.) auf dem Hause oder Turm? —

Woher kommt der Wind (und wohin geht er), wenn der Hahn nach Osten sieht? wenn der Windpfeil nach Süden zeigt? u. s. w. Wie heißt in jedem Falle der Wind?

Wie steigt der Rauch aus den Schornsteinen, wenn kein Wind ist? — Wohin zieht er bei Ostwind? bei Westwind? u. s. w. — Woher kommt der Wind, wenn der Rauch zieht nach Norden? nach Westen? u. s. w.

Woher kommt der Wind, wenn der Hahn auf dem Turm nach dem und dem Orte (Hause ꝛc.) blickt?

4. (Wechsel der Standorte.)

Innerhalb der Schulstube.

a) Wie liegt vom Mittelpunkt der Schulstube aus — diese Wand (oder Ecke)? jene Wand? — Wohinaus steht das Lehrerpult? der Schrank?

Wohinaus sitzt dieser Schüler? jener? ein dritter? ein vierter?

b) Wohinaus sitzt von dieser Stelle (eines Schülers) aus — jener Knabe? ein zweiter? u. s. w.

In der nächsten Umgebung der Schule:

a) Die Schule als Standort des Beobachters:

Wie liegt von der Schule aus — der Schulplatz? jenes Haus? u. s. w.

b) Irgend eine andere Stelle (Haus u. s. w.) als Standort: Wie liegt von dieser Stelle aus die Schule? jener Garten? u. s. w. Welches ist an jenem Hause die Ostseite? u. s. w.

In der weiteren Umgebung.

a) Der Schulort als Standpunkt: Wie liegt von unserm Orte jener Ort? jenes Feld? jener Wald? u. s. w.

b) Ein anderer Ort als Standpunkt: Wie liegt von jenem Orte aus unser Ort? jenes Feld? jene Brücke? u. s. w.

In welcher Richtung wandert einer auf dem Wege von Norden nach Osten? — von Osten nach Norden? Wie läuft die und die Straße von dieser Stelle bis zu jener? — In welcher Richtung fließt der Fluß (Bach) von diesem Punkt zu jenem? u. s. w.

2. Lektion: Der Anschauungskreis (Schulbezirk) nach Figur und Größe.

[Bemerkung. Der Lehrer muß sich einen bestimmt abzugrenzenden Bezirk aus seiner Gegend merken, der als Anschauungskreis gelten kann und soll. Ist der Schulbezirk nach seiner Größe dazu geeignet, desto besser. Ist derselbe aber nicht allen Kindern dieser Altersstufe genau genug bekannt, so darf der Lehrer zunächst nur einen Teil — die nähere Umgebung der Schule — vornehmen, und erst bei der 5. Lektion, wo das kartographische Zeichnen auftritt, am Schlusse den ganzen Schulbezirk in den Rahmen der Karte mit aufnehmen. Reicht dagegen die Anschauung der Schüler über die Grenzen des Schulbezirks hinaus — z. B. in den Städten —, so mag der Anschauungsbezirk etwas ausgedehnt werden. In allen Fällen muß er sich einen bestimmten Distrikt wählen und zwar so, daß die Grenzpunkte und Grenzlinien den Kindern leicht bezeichnet werden können.

Selbstverständlich muß der Lehrer diesen Distrikt nach Figur und Größe, in hydrographischer und orographischer Hinsicht, namentlich auch — was eine spätere Lektion fordert — in volkswirtschaftlicher und socialer Beziehung vorher genau kennen, und ihn für sich sorgfältig kartographisch gezeichnet haben. Jede Unsicherheit des Wissens auf seiner Seite geht beim Unterricht auf den Schüler über.

Da in der 5. Lektion, wo der Anschauungskreis gezeichnet werden soll, das Material der 2. Lektion noch einmal vorkommen muß — wenigstens der Hauptsache nach — so braucht der Lehrer hier noch nicht ängstlich dafür zu sorgen, alle einzelnen Stücke fest einzuprägen. Man läßt sie mehr nur Revue passieren, wobei jedoch auch ein bestimmter Unterrichtszweck festzuhalten ist, nämlich der, geographisch sehen und geographisch sprechen zu lernen. Es handelt sich mithin vornehmlich darum, den Schülern eine gute Zahl geographischer Ausdrücke verständlich und geläufig zu machen. Dies darf indessen nicht durch schulgerechte Definitionen geschehen. Der Lehrer soll dieselben ja wissen, aber der Schüler braucht sie nicht zu wissen. Schulgerechte Definitionen gehören in diesem Fache wie in den meisten andern Fächern nicht einmal auf die Oberstufe; um so weniger sind sie auf der Mittelstufe am Platze. Hier genügt es vollkommen, wenn der Schüler die Ausdrücke richtig zu gebrauchen versteht, d. h. wenn er weiß, das und das Ding nennt man so und so. Die Vorstellungen sind dann so weit geklärt, daß die Dinge bestimmt von einander unterschieden, nicht mehr verwechselt werden. Eine weitere Stufe ist die der deutlichen Vorstellungen; es ist die Stufe, wo man den Unterschied zwischen den Dingen nicht bloß gefühlsmäßig merken,

sondern auch gleichsam mit dem Finger darauf deuten, die Kennzeichen der Dinge angeben kann. Das will schon viel sagen, denn höher bringen es selbst die gebildeten Erwachsenen selten in solchen Gebieten, die sie nicht wissenschaftlich durchgearbeitet haben. Dies wird denn auch im Durchschnitt das Ziel des schulmäßigen Unterrichts in der Oberklasse sein, da die dritte Stufe des Erkennens, die der klaren Vorstellungen oder der eigentlichen Begriffe, eine streng wissenschaftliche Erfassung des Stoffes voraussetzt, dessen Probe die selbsterzeugten sachgerechten Definitionen sind.

In unserem Falle, wo es gilt, die Kinder der Mittelklasse innerhalb ihres Anschauungskreises geographisch sehen und sprechen zu lehren, besteht das Lehrverfahren einfach darin, daß man den Schülern das zu merkende Ding zeigt oder den Ort, wo es zu sehen ist, und ihnen dann den Namen sagt. Liegt gerade eine Reihe von ähnlichen Dingen vor, z. B. Bach, Fluß, Strom, — Pfuhl, Teich, Landsee, — Fußsteig, Fahrweg, Landstraße u. s. w., so versteht es sich von selbst, daß der Lehrer die unterscheidenden Merkmale kurz bezeichnet und seine Worte von den Kindern kurz wiederholen läßt. Auch empfiehlt es sich, später nachzufragen, ob die Unterschiede gefaßt sind. Man darf aber nicht so fragen: „Wodurch unterscheidet sich dieses Ding von jenem?“ — sondern umgekehrt, z. B. einfach: „Wie heißt ein fließendes Wasser, welches kleiner ist als ein Fluß? wie das, welches größer ist?“ — wobei dann schlechtweg nur der Name zu nennen ist. So wenigstens in der Regel. Je zuweilen mag der Lehrer auch die schwerere Frage probieren, aber er darf nie vergessen, welches die eigentliche Lektion ist, nämlich schlichtweg die Sache und ihren Namen zu merken.

Ich habe diesen letzteren Punkt mit Fleiß hervorgehoben, weil manche junge Lehrer, und vielleicht auch ältere, gar zu viel schon auf dieser Stufe mit Fragen nach den unterscheidenden Merkmalen sich abgeben. Das heißt hier, sich selbst und die Kinder quälen, die Zeit an Aufgaben verschwenden, die in ein späteres Alter gehören, und dagegen die Aufgabe versäumen oder ungenügend lösen, welche gerade vorliegt. Hier in der Mittelklasse heißt die Lektion — der Lehrer präge sich das ja unverlierbar ein —: neue Dinge, Eigenschaften, Verhältnisse und Vorgänge samt ihren Namen zu merken, sich diese Sach- und Wortvorstellungen sicher zu merken und einen reichen Vorrat davon zu sammeln. So soll das Wissen und die Sprache bereichert werden, nicht anders. Für das Andere wird später Rat werden, wenn die Sprache auf jenem Wege reicher und namentlich durch Lesen und Memorieren gewandter geworden ist.]

a) Die Figur des Bezirks.

Zunächst bezeichne der Lehrer die Stellen, welche als Grenzpunkte (Eckpunkte) der Bezirksfigur gelten sollten, und die Grenzlinien zwischen diesen Punkten. Läßt es sich machen, daß dabei ungefähr ein Rechteck oder Quadrat herauskommt, so ist dies desto besser, weil dadurch die Auffassung der Größe erleichtert wird. Nehmen wir diesen Fall an!

Fragen:

Wenn wir uns in die Mitte dieses Bezirkes gestellt denken, — welche Grenzlinie (oder welcher Eckpunkt) liegt nach Morgen? nach Abend? nach Mittag? nach Mitternacht? — Welches dieser Stücke liegt zwischen Morgen und Mittag? zwischen Mittag und Abend? u. s. w.

Umgekehrt: Nach welcher Himmelsgegend liegt die Grenzlinie zwischen dem und dem Eckpunkte? u. s. w. — Nach welcher Richtung liegt der und der Eckpunkt? u. s. w.

Welche beiden Grenzlinien sind am längsten? welche am kürzesten? Oder sind alle Grenzlinien gleich lang? — (Die Abschätzung geschieht nach dem Augenmaß.)

Welche Gestalt hat das Schulzimmer? (der Schulplatz und irgend eine andere naheliegende rechtwinkelige Fläche?) — sind die 4 Grenzlinien gleich lang, oder sind 2 länger und 2 kürzer?

Eine Fläche jener Art heißt Quadrat; eine Fläche dieser Art heißt Rechteck. — Wie viele Seiten haben beide? wie viele Ecken? — Winkel: wie viele Winkel? wie heißt diese Art der Winkel? — (Es wird vorausgesetzt, daß in dieser Klasse eine Zeit lang wöchentlich etwa eine Stunde ein geometrischer Anschauungsunterricht erteilt wird, — am besten mit dem Zeichnen verbunden. Sind in diesen Lektionen die obigen geometrischen Begriffe schon bekannt geworden, so hat der Lehrer in den geographischen Stunden eben keine Mühe damit; im andern Falle muß er die Ausdrücke kurz erläutern.)

Welche Form hat eine Fensterscheibe? das ganze Fenster? die Thür? die und die Wand? — die Oberfläche der Pultplatte? der Wandtafel? dieses Buches? eines Schreibheftes? der Schiefertafel? — Nennet noch andere Beispiele von Quadraten! von Rechtecken!

Welche Gestalt hat die Grundfläche unseres Bezirks? — (Er sei ein Rechteck): Welche Ausdehnung ist länger — die von Morgen nach Abend, oder die von Mittag nach Mitternacht? — die weitere Ausdehnung heißt Länge; die kürzere Breite. — Zeige an den vorhingenannten Beispielen (Buch, Tischplatte u. s. w.) die Längenrichtung und die Breitenrichtung!

b) Die Größe des Bezirks.

Hier seht ihr ein Stäbchen (oder Lineal); es ist ein Fuß*) lang. Es ist durch Striche in 12 Teile geteilt; jeder Teil heißt ein Zoll. — Wie groß ist ein 1/2, 1/4, 1/3 Fuß? wieviel Zoll haben 2, 3, 4, 2 1/2 u. s. w. Fuß? — Ein Schritt ist 2 Fuß lang; wieviel Schritte sind 6 Fuß? 8 Fuß? — Wieviel Fuß sind 3 Schritte? 5, 6 u. s. w. Schritte? 12 Fuß heißen eine Rute; wieviel Fuß hat 1/2, 1/3, 1/4, 1/6 Rute? wieviel Fuß haben 2, 3, 4 Ruten? u. s. w. — 24000 Fuß oder 12000 Schritte oder 2000 Ruten = eine Meile. [Die vorstehenden (wie die zunächst nachfolgenden) Rechenoperationen mit den Maßen müssen eigentlich im Rechenunterricht oder im geometrischen Anschauungsunterricht vorgekommen sein. Hier werden sie nur deshalb angedeutet, weil die geographische Lektion ihrer als Stütze bedarf.]

Eine Fläche, die ein Fuß lang und ein Fuß breit ist, ist ein Quadratfuß groß. Was ist nun ein □Zoll? eine □Rute? eine □Meile?

Messen wir jetzt die Länge und die Breite dieser Wandtafel! (Der Lehrer mißt mit seinem Fußmaße.) Wieviel Fuß ist sie lang? (3′), wie breit? (2′). — Berechnen wir jetzt die Größe der Fläche! Wenn die Fläche 3′ lang und 1′ breit wäre, wieviel □Fuß würde sie groß sein? (Der Lehrer zeichnet diese Quadrate an der Längenseite der Tafel.) Wenn sie 3′ lang und 2′ breit ist? (Der Lehrer zeichnet auch die zweite Reihe der 3 Quadrate.)

In derselben Weise zeige er jetzt an einer Figur von 1, 2 und mehr □Fuß, wie man die Zahl der □Zoll berechnet, — in derselben Weise d. h. durch Zeichnen von □Zoll-Reihen in die Figur, so daß das Rechnen eben nur ein Zählen ist.

Jetzt wird die Bodenfläche der Schulstube gemessen und berechnet. Sie sei 25′ lang und 20′ breit, — wieviel □Fuß enthält sie? — Der Schulplatz: er sei 40′ lang und 20′ breit; wie groß ist er? — Die Grundfläche des Schulhauses: 50′ lang und 25′ breit; wie groß? Wievielmal so groß als die Wandtafel ist: der Fußboden? der Schulplatz? die Grundfläche des Schulhauses?

Sodann gebe der Lehrer die Länge und Breite eines rechtwinkeligen Gartens, Ackers, Waldes, — einer bekannten zusammenhängenden Reihe von Äckern erst in Fuß, dann in Schritten und Ruten an, und lasse die Größe (in □Fuß, □Schritten u. s. w.) berechnen; — weiter die Größe

---

*) Die alten Maße sind absichtlich unverändert beibehalten. S. das Vorwort.
Der Herausgeber.

dieser Grundstücke mit der Größe des Schulplatzes vergleichen. (Sehr nützlich ist bei allen diesen Messungen und Berechnungen von der Schultafel anfangend — eine vorhergehende Abschätzung der Länge, Breite und des Quadratinhaltes nach dem Augenmaß.)

Größe des ganzen Bezirks. Die Länge = ? (in Fuß, Schritten, Ruten, Meilen); die Breite = ? — Wieviel □Fuß, □Schritte u. s. w. enthält er? (Ist der Bezirk gebirgig, so wird angenommen, er bilde eine ebene Fläche. Der Unterschied zwischen dieser hypothetischen und der wirklichen Größe kommt in der Oberklasse zur Sprache.) — Vergleichung der Größe des ganzen Bezirks mit den vorhin berechneten Flächen (Schulplatz, Acker u. s. w.).

[Es wurde oben angenommen, der Bezirk bilde ein rechtwinkeliges Viereck. Läßt sich der Anschauungskreis nicht in dieser bequemen Form abgrenzen — was in der Regel der Fall sein wird —, so braucht man doch nicht gänzlich auf die Berechnung (und Abschätzung) eines größeren Flächenraums zu verzichten. Innerhalb des großen Distriktes kann ja eine ziemlich große rechtwinkelige Fläche bezeichnet und an dieser die Berechnung vorgenommen werden. Die Größe des übrigen Flächenraumes wird dann nach des Lehrers Angabe einfach hinzugezählt. — Schließlich sei noch bemerkt, daß bei all den vorgekommenen Berechnungen (vom Schulplatze bis zum ganzen Bezirke) nicht blind gegriffene Zahlen, sondern die wirkliche Länge und Breite angegeben werden müssen. Der Lehrer muß sich eben vorher in den Besitz des statistischen Materials setzen, was auch ohne große Mühe geschehen kann. Im Notfalle helfe er sich durch ein Messen nach Schritten; dann kommt er dem richtigen Maße wenigstens nahe.

Aber noch eins. Wenn auch angenommen werden darf, daß die Kinder in ihrem Anschauungskreise manchmal umhergewandert und darum im allgemeinen darin bewandert sind, so wird doch häufig viel daran fehlen, daß sie die Dinge so genau gemerkt haben, um auf Fragen nach Figur, Richtung und Größe, oder nach hydrographischen und orographischen Objekten (die in der nächstfolgenden Lektion vorkommen), sichere Antworten geben zu können. Der Lehrer muß daher ihrem ungenügenden Wandern und Beobachten durch gemeinsame Beobachtungen zu Hülfe kommen und zu diesem Ende vor Beginn dieser 2. Lektion in Begleitung der Schüler einige geographische „Entdeckungsreisen“ im Bezirke vornehmen, — selbstverständlich aber nicht mit dem ganzen Haufen auf einmal, sondern mit einzelnen Abteilungen. Es wird dabei nicht darauf ankommen, alles Mögliche besehen zu lassen, sondern den Kindern für das, was im nächstfolgenden Unterricht zur Sprache kommt, das Auge zu öffnen. Es müssen daher instruktive Stellen und Wege aufgesucht werden. Ist z. B. die

Gegend gebirgig, so wird es sich vor allem empfehlen, 3 bis 4 Höhenpunkte aufzusuchen, damit das Terrain von verschiedenen Seiten her sich darstellt. Nur so kann zuletzt das richtige Bild von der Konfiguration des Bezirks im Geiste des Schülers sich bilden. Während er nun unterwegs schon die Kinder auf vorkommende Einzelheiten aufmerksam macht und deren Namen sagt, wie Teich, Pfuhl, Sumpf, — Bach, Nebenbach, Quelle, — Erhebung, Hügel, Berg u. s. w., muß auf jenen Höhepunkten einiges auf der Orientierungslektion wiederholt werden, z. B. wie liegen vom augenblicklichen Standpunkte aus die und die Stellen? u. s. w. — Wie liegen vom Mittelpunkt des Gesichtskreises aus die und die Stellen? u. s. w.; — sodann ist namentlich auf die Richtung der vor Augen liegenden Thäler und Seitenthäler, auf ihre Enge oder Weite, auf die größere oder geringere Höhe der umgebenden Berge, auf ihre steile oder weniger steile Abdachung u. s. w. aufmerksam zu machen, — und endlich noch darauf hinzuweisen, wo Wälder (Hochwald und Niederwald), Äcker, Weiden und Wiesen sind. Diese Exkursionen mit den Kindern wollen mit aller Sorgsamkeit behandelt sein. Die ersten fünf Lektionen bilden das wichtigste Stück der Geographie, und hier wieder müssen die Ausgänge das eigentliche Fundament liefern; wo sie fehlen, da fehlt diesem Unterricht gar viel von seinem Charakter als Anschauungsunterricht. Man betrachte also die Exkursionen nicht als Zeitverschwendung; aber man behandele sie auch so, daß sie es nicht werden.]

3. Lektion: Die hydrographische und orographische Beschaffenheit des Bezirks.

a) Die Gewässer.

Auf Befragen des Lehrers wird von den Schülern angegeben, wo sich im Bezirk befinden:

α) stehende Gewässer,

β) fließende Gewässer,

wobei zugleich die nachstehenden einschlägigen Ausdrücke kurz zu erläutern sind; — NB. wenn das, was sie bezeichnen, im Anschauungskreise der Kinder wirklich vorhanden ist, oder leicht veranschaulicht werden kann.

Weiher (Teich), Landsee, — Meer;

Lache, Pfuhl, Sumpf, Moor, — (Bruch);

Quelle, Bach und Nebenbach, Fluß und Nebenfluß, Strom;

Wasserfall, — Mündung, — Graben, Kanal, — Schleuse, — Stauung (Schlacht oder Stiegde);

Ufer, rechtes und linkes, — Bett, — Damm (Deich), Überschwemmung;

Flußgebiet, Wasserscheide;

Gefälle; — das Wasser schleicht, strömt, wird reißend, stürzt (Wasserfall);

seicht, tief, — schiffbar, — Hafen;

Furt, Fähre, — Steg, Brücke;

Insel.

Zur Andeutung des Lehrverfahrens mögen einige Fragen hier stehen:

Wo befinden sich in unserem Bezirke Teiche (Weiher)? Wieviele im ganzen? — Welche sind am größten? in welchen ist das Wasser klar, in welchen trübe (schmutzig)? Warum? Wie nennt man diese letzteren? — Wozu können die Teiche (Sammelteiche) an fließenden Gewässern dienen? (z. B. zum Bewässern der Wiesen, oder zur Fischzucht, oder zu gewerblichen Zwecken) u. s. w.

Wie wandert einer, welcher neben dem Flusse in der Richtung geht, wohin der Fluß fließt (oder: welcher mit dem Wasser geht)? (abwärts). — Wie der, welcher gegen den Lauf des Wassers geht? (aufwärts). — Wenn man auf einer Brücke steht und flußabwärts schaut: wie nennt man dann das Ufer zur rechten Hand? das zur linken Hand?

Warum fließt das Wasser an einer Stelle schneller als an der andern? Wie muß überhaupt der Boden beschaffen sein, wenn das Wasser abfließen soll? — Wann fließt es gar nicht ab?

Wie heißen die Stellen, wo das Regenwasser auf Wegen und Straßen stehen geblieben ist? wo Wasser in größerer Menge sich ansammelt und keinen Abfluß hat? wo der Erdboden von stehendem Wasser so reich ist, daß man beim Betreten dieser Stellen tief hineinsinkt? u. s. w.

Welche kleineren Bäche fließen in jenen größeren Bach? Welches ist nun der Hauptbach? wie heißen die andern? — Wohin fließt das überflüssige Regenwasser (oder Brunnenwasser) an der und der Stelle? an jener Stelle? u. s. w. (Hier müssen viele Stellen und Flächen genannt werden.) Welchem Bache gehört also das überflüssige Wasser auf diesem Raume? auf jenem Raume? Jeder unserer Bäche hat mithin über eine gewisse Strecke Landes zu gebieten, daß ihm das überflüssige Wasser zufließe: wie weit reicht das Gebiet dieses Nebenbaches? wie weit jenes Nebenbaches? In welchen Hauptbach müssen diese mit ihrem Gebiet ihr Wasser abliefern? Welcher Bach ist demnach gleichsam das Haupt (der Gebieter, Oberherr) über diesen ganzen Raum? Welche Teile unseres Bezirks sind diesem Hauptbache unterthänig (oder: wie weit reicht sein Gebiet)? Wohin muß dieser Hauptbach selbst sein Wasser wieder abliefern? u. s. w. (Die genauere Abgrenzung der Bach- und Flußgebiete und der Wasserscheide ist erst beim Kartenzeichnen an seiner Stelle. Hier

handelte es sich bloß um das nötigste Kennen und Verstehen der betreffenden Ausdrücke.)

Wie breit ist der Hauptbach an der und der Stelle? der Fluß? — wie tief (durchschnittlich)?

Wie lang und breit ist jener Teich? der Landsee? — wie tief?

Wie rasch fließt das Wasser jenes Baches (oder Flusses) — schneller oder langsamer als ein Mensch gehen kann? (Merkzeichen: ein Papierschiffchen). — Warum ist die Oberfläche des Bachwassers nicht ganz eben?

b) Berge, Thäler, Ebene.

Andeutungen für das Lehrverfahren:

Welches sind die höchsten Punkte (Berge) in unserem Bezirke? — in unserem Gesichtskreise, wenn wir auf jenem Berge stehen?

Wo ist die niedrigste Stelle (eines Thales) im Bezirk? woher weiß man das, ohne zu messen? Wo sind Stellen (Berge) von mittlerer Höhe?

Wo befinden sich Anhöhen, welche nicht so hoch sind, daß sie Berge heißen könnten? wie nennt man dieselben? Wie unterscheidet sich ein Berg von einem Hügel?

An welchen Gegenständen nennt man den unteren Teil „Fuß"? (Tisch, Denkmal u. s. w.) Wie heißt der untere Teil eines Hügels oder Berges? Nennet Stellen (Häuser u. s. w.), die am Fuße jenes Berges liegen!

Wie nennt man die Seiten eines Berges oder Hügels? warum? — Welchen anderen Namen hat man für „Abdachung"? (Abhang). — Wie heißt die höchste Stelle eines Berges? wie die höchsten Punkte eines langgestreckten Berges? (warum?)

Wie heißt die Vertiefung zwischen zwei Bergen? Wie nennt man ein enges Thal? — Wo befinden sich in unserm Bezirke Hauptthäler? welche Neben- (Seiten-)Thäler haben sie? Wo ist jenes Thal am engsten? wo am weitesten (breitesten)? —

Welche Häuser oder Gehöfte unseres Bezirks liegen auf dem Gipfel eines Berges oder eines Hügels? welche auf einem Bergrücken? welche am Abhang? auf einer Abstufung des Berges? — Welche an der Nord-, Süd-Seite 2c. eines Berges? — im Thal (im Grunde)?

Welche Stellen (und welche Seiten) der Berge sind mit Wald bewachsen? wo mit Hochwald? wo mit Niederwald (Sträuchern und Heide)? — Wo hat man meistens die Äcker (Felder) angelegt? wo die Wiesen? — (warum?)

Auf diese Weise werden nach und nach die folgenden orographischen Ausdrücke erläutert. Wie oben schon bemerkt, muß der Lehrer, wenn

mehrere Ausdrücke vorgekommen sind, dieselben *an die Wandtafel schreiben* — aber in geordneter Reihenfolge — und sie später von den Schülern wiederholt (in derselben Ordnung) abschreiben lassen. Die Gipfel- und Abdachungsformen werden im Profil an die Tafel gezeichnet.

Erhöhungen: Hügel, Berg, — Gebirge;
Fuß des Berges, Abdachung (Abhang), Gipfel, Bergrücken;
steil, sanfte Abdachung, senkrecht abfallend, abgestuft, überhängend.

Vertiefungen: Thal, Schlucht, — Hauptthal, Nebenthal, Thalkessel, — Abgrund;
breites, enges, tiefes Thal;
Ebene.

Vergleichung der Höhen und des Gefälles (hier an einem bestimmten Beispiele):
Die Schulstube ist hoch = 14'.
Das Schulhaus bis zur Giebelspitze = 50'.
Der Kirchturm = 180'.

Fragen: Die Schulstube ist wievielmal so hoch als ein Mann ($5\frac{1}{2}$)? das Schulhaus wievielmal so hoch als die Stube?

Wieviel Schulhäuser müßten aufeinander gestellt werden, bis sie so hoch wären wie der Kirchturm? Wieviel Manneshöhen sind in der Höhe des Kirchturms enthalten?

Der Gipfel des *Barmer* Berges (im Süden) liegt ungefähr 500' über dem Wupperfelder Kirchplatze: wieviel Kirchtürme müßten aufeinander gesetzt werden, bis die oberste Spitze dem Gipfel jenes Berges gleich wäre?

Über dem *Meeresspiegel* liegt:
Remscheid (Scheider Höhe) = 1172'.
Der Barmer Berg = 1001'.

Der mittlere Wasserstand der Wupper		Der mittlere Wasserstand des Rheins	
in Hückeswagen	= 764'	an der Wuppermündung	= 106'
am Rittershauser Bahnhof	= 492'	bei Düsseldorf	= 82'
am Barmer Bahnhof	= 474'	in Ruhrort	= 62'
in Sonnborn	= 404'	in Wesel	= 47'
an der Burg	= 281'	in Emmerich	= 31'
in Opladen	= 161'.	Rheinmündung ins Meer	= 0'.

Fragen: Wie hoch müßte ein Luftballon an der Rheinmündung (am Meer) steigen, um der Rheinhöhe bei Emmerich gleich zu sein? um der Rheinhöhe bei Ruhrort, zu Düsseldorf, an der Wuppermündung gleich zu sein? — um endlich der Höhe des Remscheider Berges gleich zu sein? —

Wieviel Fuß liegt Remscheid höher als der Barmer Berg? als Barmen? als Sonnborn? Burg? Opladen? Düsseldorf? Wesel? u. s. w.

Wieviel Fuß fällt die Wupper von Hückeswagen bis Barmen? bis Sonnborn? u. s. w. Wieviel Gefälle hat die Wupper von Barmen bis Elberfeld? Sonnborn? u. s. w.

Wieviel Gefälle hat der Rhein von der Wuppermündung bis Düsseldorf? u. s. w.

Der Wupperlauf von Rittershausen bis Elberfeld beträgt = ... Fuß; das Gefälle auf dieser Strecke ist . . . Fuß: wieviel beträgt die Senkung (das Gefälle) auf ein Fuß Länge? (So vergleiche man auch andere Strecken der Wupper und des Rheins.)

[Eine schöne und instruktive Arbeit wäre es, wenn ein paar Knaben eine Relief-Darstellung des Bezirks etwa an einem Sandhaufen auf dem Spielplatze versuchten.]

B. Die Kulturbeschaffenheit des Landes.

4. Lektion: Die Kulturbeschaffenheit des Bezirks, d. h. die Veränderungen an seiner natürlichen Beschaffenheit, welche durch die Menschen hervorgerufen worden sind.

Diese Veränderungen lassen sich nach ihrem Ursprunge und ihren Zwecken in folgende Gruppen ordnen.

Anstalten oder Einrichtungen durch und für

1. die Ansiedelung:
   a) zum Wohnen und Bergen: Wohnhäuser, Zelte — Gehöft (Weiler), Dorf, Stadt —
   b) zum Schutz wider Überschwemmung: Deiche (Dämme);
2. die Landwirtschaft:
   a) urbarer Boden: Gärten, Äcker, Weiden, Wiesen; — — gepflegter Wald;
   b) Gebäude: Scheune, Stall;
3. die Gewerbe:
   a) Erdarbeiten: Bergwerke, Steinbrüche, Sandgruben, Torfgruben;
   am Wasser: Sammelteiche, Gräben, Stauungen (Schlacht), Schleuse (Schütt);
   b) Gebäude: Werkstätten, Fabriken;
4. den Verkehr:
   a) zu Lande — Wege: Fußsteig, Fahrweg, Landstraße — Eisenbahn, — (Tunnel, Viadukt) —
   Gebäude und Plätze: Wirtshaus, Gasthof, — Warenlager, Laden, — Markt;

b) am Wasser: Steg, Brücke, — Kanal, Hafen, Schleuse — Landungsplatz;

5. die gemeinnützigen Anstalten (durch Kirche und Staat, oder durch Privat-Gemeinschaften):
   a) für kirchliche Zwecke: Kirche, Kapelle, — Kloster, — Kirchhof;
   b) für Jugendbildung: Elementarschule, höhere Schulen, — Universität, — Fachschulen;
   Rettungs-, Taubstummen-, Blinden-, Blödsinnigen-Anstalt; — Tiergarten, botanischer Garten;
   Turnplatz, Schwimmanstalt, Reitschule.
   c) für Arme und Hülfsbedürftige: Armenhaus, Waisenhaus; —
   d) für die Verwaltung: Rathaus, Regierungsgebäude; —
   e) für den Kriegsschutz: Kaserne, Festungswerke, — Zeughaus; Exerzierplatz, Schießplatz;
   f) für den Rechtsschutz: Gerichtsgebäude, Gefängnis; —
   g) für die Gesundheitspflege: Apotheke, Krankenhaus, Irrenhaus; —

6. Anstalten für gesellige Zusammenkünfte und Vergnügungen: Gesellschaftshaus, Theater, Schützenzelt, Tanzsaal. —

[Bemerkung: Was in dieser Lektion zur Sprache kommen muß, ist in der vorstehenden Übersicht angedeutet. Selbstverständlich dürfen aber nur solche Dinge erwähnt werden, die im Bezirk zu sehen sind, — genauer: welche die Kinder entweder bereits gesehen haben, oder auf die man sie aufmerksam machen kann. Die Behandlung zielt hier nicht auf eine sorgfältig analysierende Betrachtung des einzelnen Objektes als eines isolierten einzelnen. Der vorliegende Unterricht ist zwar Anschauungsunterricht, aber nicht zu dem Zweck, um auf Fachwissenschaften (Häuser-, Wege-, Festungsbau, oder auf die Landwirtschaft und Technologie) vorzubereiten, sondern er ist der Anschauungskursus der Geographie. Diese beiden verschiedenen Gesichtspunkte haben manche sonst gute Handbücher für den Anschauungsunterricht, z. B. das von Harder, nicht streng genug auseinander gehalten, und darum die Kinder mit Betrachtungen und Untersuchungen behelligt, die hier gar nicht am Platze sind. Bei dem trefflichen Harder sieht in der That manche Lektion dem Inhalte nach so aus, wie wenn sie für die Vorbereitungsklasse dieser oder jener Fachschule bestimmt wäre. Man halte daher ja fest, was die Hauptsache ist, und sorge, daß sie an ihrem Orte recht gelernt werde. Überschüssiges, nicht dahin Gehöriges herbeiziehen, heißt nicht gründlich verfahren, sondern verwirren und den Gang aufhalten. Diese unzeitige und unechte Gründlichkeit gleicht einem wißbegierigen oder neugierigen Boten,

der unterwegs alles, was ihn interessiert, begucken will und schließlich mit seinem Auftrage zu spät kommt. Es ist aber bei dem geographischen Anschauungskursus noch ein besonderer Umstand im Spiel, der eine eingehende Betrachtung der Einzelheiten abweist: die Objekte dieses Gebietes stehen nämlich nicht unmittelbar vor den Augen der Kinder. Dieser Unterricht hat es daher nicht mit einem wirklichen Anschauen, sondern nur mit einer Repetition des bereits Angeschauten zu thun. Geht nun der Lehrer zu tief in die Sache ein — etwa so, daß ein Bauernhaus oder eine Werkstatt u. s. w. umständlich beschrieben werden soll — so riskiert er, von etwas Unbekanntem zu sprechen und dadurch an ein oberflächliches Denken zu gewöhnen, oder aber er verliert zu viel Zeit, wenn seine mündliche Beschreibung die Anschauung ersetzen will. In der vorliegenden geographischen Lektion erfordern die einzelnen Dinge nicht weniger und nicht mehr Zeit, als nötig ist, um sie voneinander unterscheiden und als für bestimmte Zwecke berechnet erkennen zu können; im weiteren ist die richtige Ordnung der Vorstellungen, wie die obige Übersicht sie giebt, eine große Hauptsache, und endlich, wie mehrfach bemerkt, das Sprechenlernen.]

Andeutung des Lehrverfahrens.

Fragen: Denken wir uns, in unserem Bezirke wohnten noch keine Menschen; stellen wir uns vor, wie es dann hier aussehen würde. Was würde vorhanden sein? Erstlich Quellen, Bäche, (Flüsse), Teiche, Landseen, Sümpfe u. s. w.; dann Berge und Thäler. Der Boden wäre bedeckt mit wildem Urwalde, hier und da mit Grasplätzen, Heide und Sumpf. So sieht es noch in manchen Gegenden aus, wo keine Leute hingewandert sind. Sehen wir nun zu, was alles durch die Menschen verändert worden, was neu hinzugekommen ist!

1. Wenn Menschen zuerst in eine Gegend kommen und da wohnen bleiben wollen, so sagt man: sie lassen sich dort nieder, — sie siedeln sich an. Um aber da bleiben zu können, müssen sie vor allem sich selbst und was sie bereits an Kleidern, Geräten und Lebensmitteln besitzen, vor Wind und Wetter zu schützen, zu bergen suchen. Was errichten (bauen) sie deshalb?

In der biblischen Geschichte haben wir auch von Leuten gehört, die keine Wohnhäuser hatten; es waren umherziehende Hirten, die keine festen Gebäude brauchen konnten (Abraham u. s. w.). Wodurch suchten diese sich und ihre häusliche Habe vor Wind und Wetter zu schützen? wie mochten diese Zelte aussehen? (woraus baute man sie?) Solche Hirtenvölker, die in Zelten wohnen, giebt es auch jetzt noch in einigen anderen Gegenden. Auch giebt es in manchen fernen Ländern Leute, die zwar

keine Zelte haben, aber auch nicht so feste und schöne Häuser wie wir, z. B. die Neger in Afrika; sie behelfen sich mit schlechten Wohnungen: die einen graben etwa ein Loch in die Erde, wie wenn wir einen Keller machen, und bedecken es mit Zweigen und Rasen (Dach), — das ist dann ihre Wohnung; andere schlagen vier oder mehr Pfähle (Pfosten) in die Erde, machen dann ein Dach darüber wie vorhin (die Höhlenbewohner) und Wände von geflochtenem Gezweige — etwa so, wie wenn wir einen Holzschuppen bauen, — und das ist dann ihr Haus.

Unsere Häuser sind fest und dauerhaft gebaut, damit sie lange Jahre stehen können; und damit sie bequem und zweckmäßig seien, haben sie mehrere Räume: Wohnstube, Schlafzimmer, Küche, Keller u. s. w. Warum ist der Keller unter der Erde? warum pflegt man in größeren Häusern nicht in der Wohnstube zu kochen, sondern in einem besonderen Raume? (wie heißt derselbe deshalb?) Warum ist auch in solchen Häusern das Wohnzimmer nicht zugleich Schlafzimmer? Warum hat man gewöhnlich auch noch eine besondere Vorratskammer? — In manchen Gegenden haben die Bauernhäuser keine Schornsteine; warum ist das nicht bequem? warum nicht nützlich? — Was thut man, um stets frisches Wasser nahe bei der Hand zu haben?

Hof. Die ersten ordentlichen Häuser in unserer Gegend waren wohl einzelne alleinstehende Bauernhäuser; — die Äcker, Wiesen ꝛc. lagen um jedes Haus herum. Wie nennt man ein solches Bauernhaus (samt seinen Ländereien)?

Gehöft (Weiler). Wie heißt eine Gruppe von mehreren (5, 10—15) Häusern? — In unserer bergischen Gegend nennt man eine solche kleine Gruppe nahe zusammenliegender Häuser ebenfalls „Hof“; woher kommt es, daß diese insgesamt den Namen behalten haben, den ursprünglich nur das einzelne Haus führte. (Güterteilung!)

Dorf — Kirchdorf, Marktflecken — Stadt.

(In unserer Stadt (Barmen) führen einzelne Stadtteile besondere Namen, z. B. Rittershausen, Heckinghausen, Wülfing, Stennert, Heidt, Selhof, Gemarke, Werth, Westkotten u. s. w. Vor 100 Jahren bildeten diese noch nicht eine zusammenhängende Stadt; nur Gemarke und Wichlinghausen hatten das Aussehen eines Dorfes, waren wirkliche Dörfer; die andern Namen wie Rittershausen, Heidt u. s. w. bezeichneten Gehöfte (Weiler). In noch älterer Zeit waren diese Gehöfte einzelne Bauernhöfe. (Welche Namen deuten noch darauf hin?) So sind also aus diesen Höfen nach und nach Weiler geworden; einige Weiler, wo eine Kirche gebaut wurde, zu Dörfern angewachsen; endlich ist das Ganze zu einer zusammenhängenden Stadt verschmolzen.)

Welche Gehöfte (Weiler) giebt es in unserem Bezirk und der Nachbarschaft? welche Dörfer — welche Städte kennt ihr?

2. Was muß geschehen, wenn aus einem Walde ein Acker (oder ein Garten oder eine Wiese) gemacht werden soll? (1. Hinsichtlich der Holzgewächse, 2. hinsichtlich des Bodens?) Wozu dienen dem Bauer die Wälder?

Welche Gewächse werden meistens im Garten gezogen? welche auf dem Felde? wozu dient die Weide? die Wiese? — Wie nennt man getrocknetes Gras? (Heu von hauen.)

Warum liegt der Garten gewöhnlich näher beim Hause als das Ackerland? warum braucht der Wald nicht so nahe zu liegen als das bebaute Land? Wo müssen die Wiesen angelegt werden? (warum?)

Welche Arbeiten sind nötig im Garten? auf dem Felde? in der Wiese? im Walde?

3. Wie nennt man ein Gebäude (oder ein Zimmer desselben), worin der Handwerksmann arbeitet (sein Werk thut)? — Wie heißt insbesondere die Werkstätte des Schmiedes? des Bäckers? des Brauers, Färbers, Gerbers? des Müllers? des Schleifers? des Roheisenschmiedes? u. s. w.

Wie nennt man eine große Werkstatt, worin viele Leute arbeiten? (Fabrik). — Wie nennt man den Besitzer? seine Arbeiter?

Was muß am Wasser angelegt werden, bei Werkstätten oder Fabriken, die der Wasserkraft bedürfen? — warum ein Sammelteich, Gräben, Stauungen (Schlacht), Schleuse (Schütt)?

Welche Kraft benutzt man in neuerer Zeit häufig zum Umtreiben der Räder anstatt der Wasserkraft? warum haben diese Fabriken hohe Schornsteine? Welche Fabriken müssen auch deshalb hohe Schornsteine haben, damit der Rauch nicht schadet?

Welche Handwerker haben ihre Arbeit in der Erde? Was suchen die Bergleute? was graben die Steinbrecher, die Sandgräber, die Torfgräber? (Wozu braucht man Steine? den Torf? den Sand?)

4. Was hat man angelegt, um bequem von einem Hause zum andern — von einem Dorfe zum andern, von einer Stadt zur andern — gelangen zu können? Wie heißen die Wege für Fußgänger? für Fuhrwerke? Wie nennt man einen breiten, schön gebauten Fahrweg?

Warum ist die Landstraße (Chaussee) bequemer zum Fahren und Gehen als ein gewöhnlicher Fahrweg? warum nützlicher? — Warum beschüttet man die Landstraße jährlich mit zerklopften Steinen? Warum ist sie in der Mitte hoch und warum sind an den Seiten Gräben? Warum läuft die Landstraße in gebirgigen Gegenden nicht gerade (warum hat sie so viele Biegungen)? Warum müssen die Fuhrleute, Reiter u. s. w. auf

den Landstraßen Weggeld bezahlen? Warum ist an diesen Empfangsstellen ein Schlagbaum? (warum heißt er so?) — An der Seite einer Landstraße sind in gewissen Entfernungen fußhohe Steine in die Erde gesetzt, worauf eine Zahl steht, — was bedeuten diese? Wieviel Schritte ist ein Stein vom andern entfernt? — Warum befindet sich an einer Landstraße zuweilen ein Geländer? Warum pflanzt man Bäume an den Seiten?

Welche Wege sind noch nützlicher als die Landstraßen? (Wozu dienen die Eisenschienen?) — Warum sind die Eisenbahnen nützlicher? (große Lasten — schnelle Bewegung — geringe Fracht). Wie heißt die Maschine, welche die Eisenbahnwagen zieht?

Warum sind schiffbare Flüsse und Meere noch billigere Fahrwege als die Eisenbahnen? — Wozu dient ein Hafen? ein Kanal? eine Schleuse?

Was hat man gebaut, um zu Fuß über einen Bach oder Fluß gelangen zu können? wie heißt ein solcher Bau für Fuhrwerk? — Welche Einrichtung hat man da und dort getroffen, um ohne Brücke über einen Fluß gelangen zu können? Wie heißt ein solcher Schiffer?

Welche Häuser sind da, damit ein Reisender sich dort ausruhen und erquicken kann? (Wirtshaus) — wie heißen die, welche auch Reisende beherbergen? (Gasthaus).

Wozu dient ein Marktplatz? Wie heißen die Dörfer, worin Markt (Viehmarkt, Getreidemarkt) gehalten wird? Wie heißt ein Markt (für allerlei Sachen), welcher jährlich gehalten wird? — Wozu dienen die Kaufläden?

5. Was für Anstalten und Einrichtungen (Gebäude) befinden sich im Bezirk, welche dienen:

a) zu kirchlichen Zwecken? (wozu dienen die Glocken? warum hängen sie hoch in einem Turm?)
b) zur Bildung und Fortbildung (der Jugend)?
c) zu Wohlthätigkeitszwecken (für Arme und andere Hülfsbedürftige)?
d) zur Verwaltung (Regierung) — (zur Wohnung für die Obrigkeit)?
e) für das Militär (den Kriegsschutz)?
f) für die Gerichte (die Rechtspflege)?
g) für die Gesundheitspflege?

6. Welche Gebäude und andere Einrichtungen dienen für gesellige Zusammenkünfte und andere Vergnügungen?

(Bei 5. und 6. ist es für die Schüler vielleicht leichter, wenn der Lehrer zuerst die allgemeine Frage stellt: Welche Gebäude (Anstalten und andere Einrichtungen) befinden sich sonst noch im Bezirk? — Dann in

jedem Falle nach dem Zwecke fragt oder selbst denselben angiebt, und schließlich die Zwecke mit ihren Anstalten in der bezeichneten Ordnung an die Wandtafel schreibt.)

---

5. **Lektion:** Geographische Darstellungen (Landkarten) nach der Natur zu entwerfen und auf der Karte zu lesen (zu verstehen).*)

A. Die planimetrische Konfiguration.

1. Die Schulstube.

In früheren Lektionen haben die Schüler bereits gelernt, eine Bodenfläche nach Richtung und Größe aufzufassen. Jetzt gilt es, eine gegebene Fläche in verjüngtem Maßstabe zu zeichnen. Die Übertragung in die verkleinerte Form geschieht auf dieser Stufe nach dem Augenmaß, — also etwa so, daß darauf hingewiesen wird: jene Seite der gegebenen Fläche ist zweimal (oder $1^1/_2$, $1^1/_4$mal) so groß als diese, also muß auf der Zeichnung ebenfalls die eine zweimal so groß sein als die andere.

Die Hauptschwierigkeit liegt für die Kinder darin, die Richtung der Grenzlinien richtig auf ihre Tafel zu übertragen. Darum muß an diesem Punkte mit besonderer Sorgfalt verfahren und nichts übereilt werden. Um die Übertragung den Schülern möglichst zu erleichtern, muß die Wandtafel, auf welche der Lehrer die Flächen vorzeichnen will, an der Nordseite der Schulstube sich befinden, damit beim Vorstellen der wirklichen Fläche und beim Anblick des Bildes kein Wechsel der Gesichtsrichtung nötig ist.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Fragen: Welche Seite (Wand) der Schulstube liegt nach Norden? welche nach Osten? u. s. w.

Wenn wir das Gesicht nach der Nordseite richten, welche Seite haben wir dann zur Rechten? welche zur Linken? welche hinterwärts?

Was für eine Figur bildet der Fußboden (diese Grundfläche) unserer Schulstube? —

Welche Grenzlinie desselben liegt nach Norden? Wenn man sich auf die Mitte dieser Linie stellt: nach welcher Richtung liegt jener Endpunkt? dieser? — Welche Grenzlinie liegt nach Osten? Nach welcher Richtung liegen deren Endpunkte? — Welche Grenzlinie liegt nach Westen? u. s. w.

Welche beiden Grenzlinien sind die längeren? welche die kürzeren?

Jetzt wollen wir den Fußboden verkleinert auf diese

*) Diese Lektion gehört in einer vierklassigen Schule erst in die II. Klasse.

Wandtafel zeichnen. Was für eine Figur werden wir bekommen? (ein — rechtwinkeliges — Viereck, ein Rechteck.)

Die nördliche Grenzlinie will ich zuerst zeichnen: wohin kommt sie auf der Wandtafel — oben oder unten? rechts oder links? — Um den Schülern noch etwas zu Hülfe zu kommen, bringe der Lehrer die Wandtafel für einen Augenblick aus der senkrechten in eine mehr wagerechte Lage. Sollte nun dennoch die richtige Antwort (hier wie bei den folgenden Linien) nicht sofort erfolgen, so mühe man sich nicht weiter ab, sondern sage einfach: ich zeichne die Linie da und da hin. Die nördliche Linie sei jetzt gezeichnet. Nach welcher Seite kommt nun die östliche Linie zu liegen — rechts oder links? — Nach welcher Seite die westliche? Welche bleibt noch übrig? wohin wird diese gezeichnet?

Rekapitulation: Welche Linie des Fußbodens ist auf der Wandtafel oben? welche rechts? welche links? welche unten? — Umgekehrt: Wo liegt auf der Wandtafel die nördliche Grenzlinie des Fußbodens? wo die östliche? u. s. w. —

Ein Blick auf die Größe: Welche Grenzlinien des Fußbodens fanden wir am längsten? welche am kürzesten? — Ist dies auch auf unserer Zeichnung dargestellt? — Wir wollen einmal sehen, ob es auch genau stimmt: Wie groß fanden wir früher eine der kleineren Grenzlinien des Fußbodens? eine der größeren? (32′ und 24′.) Wievielmal ist jene größer als diese? So muß es auf der Zeichnung sein. Messen wir! Seht, die kleinere Seite der Figur ist 18′; wie groß müßte nun jede der längeren sein? (24′) (der Lehrer mißt wieder). Seht, sie ist aber nur 20′. Um wieviel Zoll müssen wir demnach die Langseite größer machen, wenn die Zeichnung ganz richtig sein sollte? — Schließlich werden die 4 Seiten der Figur mit den Buchstaben N., O., S. W. bezeichnet.

(Daß die Figur rechte Winkel haben mußte, wird beim ersten Zeichnen stillschweigend beobachtet. Damit dieses Erfordernis jedoch noch ausdrücklich hervorgehoben werde, zeichne der Lehrer die Figur noch einmal — mit denselben Linien (18′ und 24′), aber mit schiefen Winkeln, und lasse nun die Schüler angeben, was verfehlt ist.)

Wir wollen jetzt in unserer Figur die Fläche zeichnen, wo der Schulschrank steht.

In welcher Ecke steht der Schrank? in welche Ecke der Figur müssen wir seine Fläche zeichnen? (Anstatt jetzt umständlich weiter zu fragen, wie vorhin bei der Schulstube geschah, zeichne der Lehrer die neue Figur ohne weiteres in die andere hinein und stelle dann noch einige Fragen angesichts der Zeichnung an.)

Weiter sind in die kartographische Figur der Schulstube noch aufzunehmen: die Stelle der Thüröffnung, — die des Lehrerpultes und die Erhöhung des Ofens, — der Mittelgang durch die Schulstube nebst allem Raum, der nicht von den Schülerpulten besetzt ist; — endlich werden noch die Grundflächen der Schülerpulte durch Striche abgeteilt, numeriert und die einzelnen Sitze markiert.

Jetzt, wo die Schulstubenkarte fertig ist, muß die Probe gemacht werden, ob die Kinder sich auf derselben zurecht finden können, d. h. der Lehrer examiniert, wie wenn er eine gewöhnliche Landkarte vor sich hätte. Z. B.: Wie liegt diese Linie von jener? (Erst auf der Karte, dann in der Wirklichkeit.) — Was stellt dieses Stück der Zeichnung vor? was jenes? u. s. w. Welcher Schüler ist in dieser Bank (auf der Karte) Bankoberster? wer auf jener? — Welcher Schüler sitzt in dieser Bank auf diesem Platze? u. s. w.

Hierauf zeichnen die Kinder das kartographische Bild von der Wandtafel auf ihre Schiefertafel, und wenn sie dies so oft gethan, daß das Bild fest eingeprägt sein kann, so entwerfen sie es selbständig aus dem Gedächtnis. (Ich sage: „aus dem G e d ä c h t n i s", denn sie werden doch durchweg immer nur an das vorgezeichnete Bild denken, nicht an die Wirklichkeit.)

2. Die Grundfläche des Schulhauses, des Schulplatzes u. s. w.; bis zur gesamten näheren Umgebung des Schulhauses in einem Umkreise von etwa 200—400 Schritten im Durchmesser.

Vorab beschränke man sich auf die Darstellung der Schulhausfläche. Das Verfahren folgt im ganzen dem vorhin beschriebenen Gange: erst Orientierung in der Wirklichkeit, dann Zeichnen an die Wandtafel, dann Examinieren, dann Abzeichnen auf die Schiefertafel und schließlich Zeichnen aus dem Kopfe.

Bevor aber das Darstellen auf der Wandtafel beginnt, muß der Lehrer bereits die Schulstube nebst ihren Hauptabteilungen in kleinerem Maßstabe bereits auf die Wandtafel gezeichnet haben. Zugleich hat er die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß und warum dieses Bild kleiner als das frühere ist. An dieses gegebene Bild schließt sich nun die Fortsetzung der Zeichnung an.

Nachdem auch diese Übung absolviert und etwa auch der Schulplatz noch hinzugezeichnet ist, kann versucht werden, ob die Schüler die an dieses Terrain rund herum angrenzenden Grundstücke selbst hinzuzufügen imstande sind. Doch wird der Lehrer diese Grundstücke einzeln bezeichnen, auch eine mündliche Orientierung vornehmen, und zugleich darauf hinweisen müssen,

daß das bisher entworfene Bild jetzt wiederum einer Verkleinerung bedarf. Sei es nun, daß die Kinder diese Aufgabe wirklich leidlich lösen, oder sei es, daß sie sie nicht lösen: in jedem Falle muß der Lehrer selbst Hand anlegen und das angedeutete Terrain richtig auf die Wandtafel vorzeichnen. Indem er dies thut, darf er sich in Gedanken jetzt sein Gebiet etwas weiter stecken, d. h. wenn die zunächst ins Auge genommenen angrenzenden Grundstücke mit dargestellt sind, so füge er stückweise aus der weiteren Umgebung so viel hinzu, als die Wandtafel fassen kann. (Das Ganze kann eine Fläche von etwa 400—600 Schritten im Durchmesser sein.) Dieses Vorzeichnen darf indessen nicht stumm geschehen, vielmehr muß es stets mit Fragen abwechseln und, bevor das Bild gar zu kraus wird, auch mit einer genau rekapitulierenden Examination. Am Schlusse tritt natürlich wiederum eine Prüfung ein, und erst wenn diese herausstellt, daß die Schüler das kartographische Bild verstehen, was sie vor Augen haben, dürfen sie mit dem Abzeichnen auf ihre Schiefertafel beginnen. Die letzte Probe ist, wie immer, das selbständige Zeichnen aus dem Kopfe.

War die Darstellung der Schulstube die erste, die des Schulhauses mit dem Schulplatze die zweite, so würde die des vorhin genannten Terrains die dritte Station im Kartographieren der Heimat sein. Sind dieselben gut absolviert, so mag den fähigeren Schülern aufgegeben werden, diese drei Karten auch auf Papier (mit dem Lineal) zu entwerfen. Das wäre dann der Anfang zu einem selbstgefertigten Atlas.

3. Der ganze Bezirk.

Von der vorigen Station bis zu dieser, d. i. von der Darstellung eines Flächenraums, welcher etwa vier □Minuten, bis zu der eines Bezirks von etwa $1/4$ □Meile, ist ein ziemlicher Sprung. Wie groß er in der That ist, würde sich bald zeigen, wenn der Lehrer den Schülern aufgeben wollte, die Bezirkskarte selbständig zu entwerfen. Die Fähigeren mag er immerhin sich einmal an dieser Aufgabe versuchen lassen, allein die Hauptarbeit muß er selbst übernehmen, schon darum, damit von vornherein ein richtiges Kartenbild angeschaut und eingeprägt werde.

Das Lehrverfahren beginnt wieder mit einem repetierenden Orientieren an der Wirklichkeit durch Fragen und Antworten. Beim Vorzeichnen an die Wandtafel wird zunächst auf Berg und Thal keine Rücksicht genommen, sondern die Fläche als eine Ebene behandelt. Eine Scheidung dessen, was zur natürlichen und was zur Kulturbeschaffenheit gehört, ist jedoch beim ersten Zeichnen nicht thunlich, weil der Vorstellungsprozeß des Übertragens der Wirklichkeit in ein kartographisches Bild sehr erschwert werden würde, wenn man nicht von vornherein auch Wege, Ortschaften u. s. w.

als Orientierungspunkte mit benutzen wollte. Die Bedeutung dieser Orientierungspunkte und -Linien liegt nämlich darin, daß die große Fläche dadurch in kleinere übersichtliche Distrikte zerlegt wird; das „Divide et impera" gilt auch hier in eminentem Sinne.*) Ohne diese Zerlegung würden die Kinder sich schwer zurechtfinden und beim selbständigen Entwerfen nur ein sehr verrenktes Bild zustande bringen. Da die Schüler in einer früheren Lektion bereits ein Bild von der Figur des Bezirks gewonnen haben, so kann der Lehrer das Vorzeichnen damit beginnen, daß er die Umrisse des Bezirks entwirft, — jedoch in Begleitung von Fragen über Richtung und Größe der Grenzen. Ein sicherer Fortschritt hängt nun davon ab, ob er gute orientierende Punkte und Linien gesucht hat, genauer: ob er einen zweckmäßigen Zerlegungsplan besitzt. Geht etwa ein Bach oder Fluß, oder eine Landstraße, oder eine Eisenbahn in langer Strecke durch den Bezirk, so ist hier die erste Teilungslinie von selbst gegeben: die Landstraße oder der Bach oder was es sei, wird hingezeichnet, und dann hat es das Vorstellen anstatt mit einer großen Fläche mit zwei kleineren Figuren zu thun. Als weitere Teilungslinien bieten sich zunächst dar: Wege und Nebenwege, — Nebenbäche oder Thaleinschnitte, sofern sich solche Linien in der Wirklichkeit vorfinden und zu Teilungslinien sich eignen; die geraderen und breiteren (deutlicheren) verdienen den Vorzug. Sind solche natürliche Hülfslinien, wie Bäche und breitere Wege, nicht oder nicht in ausreichender Zahl vorhanden, so muß man sich auf ideale Hülfslinien beschränken, d. h.: der Lehrer wählt bestimmte Orientierungspunkte (Ortschaften, einzelne Häuser oder Hügelspitzen), bezeichnet dieselben auf seiner Wandtafelkarte und verbindet sie durch Punktierung, so daß hierdurch (und durch die Grenzlinien und Eckpunkte) der Bezirk nach und nach mit einem Netz von 3, 4—5 Dreiecken überspannt wird. (Ein Netz auswerfen heißt: auf den Fang ausgehen; warum hier, wo es sich um Raumvorstellungen handelt, das Netz nicht aus Vierecken, sondern aus Dreiecken bestehen muß, kann bei der Mathematik und Psychologie erfragt werden.) Die Überspannung mit den idealen Hülfslinien darf indessen nur allmählich vorschreiten, sonst verwirren diese Linien mehr als sie aufklären; man begnüge sich zunächst mit drei Dreiecken und sehe dann zu, was weiter nötig ist. Jedes Übermaß von Hülfslinien hindert.

Ist nun dieses erste Bild des Bezirks mit seinen wirklichen oder idealen Hülfslinien wohl verstanden und eingeprägt, so schreitet das Lehrverfahren in der Weise fort, daß man einer der Hülfslinien in der Wirk-

*) Vgl. Herbart, das ABC der Anschauung, Band XI.

lichkeit nachgeht und fragt, welche merkenswerten Punkte auf diesem Wege (resp. in seiner Nähe) angetroffen werden, und die Entfernungen (in Verhältniszahlen) abschätzen läßt. Diese Stellen werden auf der Karte eingetragen (in geeigneter Weise markiert). Hat man so alle Hülfs- und Grenzlinien durchgegangen — unter steter Repetition und Einprägung des bereits Bezeichneten — so wird die Karte schon mit einer ziemlichen Zahl von Zeichen (für Orte, Einzelgebäude, Stege, Teiche ꝛc.) bedeckt sein. Ist auch dieses Bild sicher eingeprägt, so können die idealen (punktierten) Hülfslinien allmählich verschwinden, und der Unterricht darf wieder einen Schritt weiter rücken. Jetzt müssen nämlich noch die einzelnen Teildistrikte (Dreiecke) vorgenommen, und innerhalb derselben die merkenswerten Stellen aufgesucht und diese ebenfalls nach gehöriger Abschätzung ihrer Richtung und Entfernung von bereits bekannten Punkten verzeichnet werden. Schließlich sind die Wege und Bäche, sofern sie noch nicht vorgekommen waren, einzutragen. Damit wäre dann die planimetrische Karte fertig (die 4. Karte).

B. Die Erhebungen des Bodens.

Es würde nun noch die Aufgabe sein, die stereometrische Gestalt des Bodens — falls derselbe gebirgig ist — auf der Karte darzustellen. Irre ich nicht, so wird der geographische Schulunterricht durchweg keiner Lektion weniger gerecht, als gerade dieser. Und doch ist es etwas so Schönes um ein geschärftes Auge für die orographischen Verhältnisse! Es hat freilich eine Zeit gegeben — wie aus der Geschichte der Malerei zu ersehen — wo man gar keine Gebirgslandschaften malte, weil der damalige Geschmack sie nicht für schön hielt; eine holländische Viehtrift, ein Sumpf u. dgl., das waren allein würdige Gegenstände für den Pinsel. Das ästhetische Urteil ist seitdem ein anderes geworden, man ist im Gegenteil jetzt in Gebirgsbilder verliebt, und diese Vorliebe hat in der That guten Grund. Der Lastträger, welcher mit seiner Bürde den Berg hinan keucht, mag freilich von dem Reiz einer Gebirgsgegend nicht viel sehen. Nichtsdestoweniger ist dieser Reiz da. Die Freude daran ist umsonst zu haben; warum sollte daher die Schule, soviel an ihr ist, nicht versuchen, ihren Schülern das Auge dafür zu öffnen. Durch emphatische Beschreibungen von Alpenlandschaften läßt sich aber nichts für diesen Zweck gewinnen, wenn die Grundlage des Verständnisses, die Übung der unmittelbaren Anschauung, fehlt. Zu dieser Übung soll auch der geographische Unterricht seine Hülfsdienste leisten; denn wenn es auch nur orographische en gros-Formen sind, mit denen er es zu thun hat, so bilden sie doch für jede weitergehende Betrachtung die notwendigen Elemente. —

Die Beschäftigung mit den orographischen Bodenverhältnissen hat in-

dessen noch andere als ästhetische Zwecke. Bekanntlich greifen die Unterschiede von Gebirgsland und Ebene sehr stark in das sociale Leben ein. Wie ist der Erwerb, die Lebensweise, selbst das Naturell der Gebirgsbewohner so vielfach anders und zwar notwendig anders, als bei den Bewohnern der Ebenen. (Ein Schriftsteller drückt einen dieser Unterschiede einmal sehr drastisch aus, indem er sagt: „Wie geht doch in den Ebenen alles so langsam vorwärts — die Menschen, die Tiere, die Gewässer, selbst — — die Zeit!") Wer daher das menschliche Leben verstehen will, kann nicht umhin, auch nach der orographischen Bodenbeschaffenheit zu fragen. Sodann haben diese Bodenverhältnisse noch specielle technische Bedeutung: für die Landwirtschaft, für viele Gewerbe, für den Verkehr und für das Kriegswesen. Es liegt demnach auf der Hand, daß die orographischen Lektionen eins der wesentlichen und gewichtigsten Stücke der elementaren geographischen Bildung ausmachen.

In der 3. Lektion war bereits von der stereometrischen Bodengestalt die Rede; in der Folge wird noch häufig die Betrachtung sich darauf zu richten haben; im vorliegenden Falle handelt es sich um das kartographische Zeichnen dieser Formen.

Was nun das Lehrverfahren für dieses Zeichnenlernen betrifft, so lassen sich, weil die orographischen Verhältnisse in jeder Gegend besondere sind, darüber keine ins einzelne gehende Vorschläge geben. Ich muß mich auf folgendes beschränken:

Zunächst nehme der Lehrer die früher bereits betrachteten Höhen (Thäler und Ebenen) nochmals vor, lasse sich angeben, wie vom Fuße an bis zum Gipfel die Steigung ist, ob und wo steil, oder weniger steil, ob in Absätzen, oder allmählich; — (auf höherer Stufe darf auch vom Steigungswinkel die Rede sein); — wie der Gipfel geformt ist, ob spitz, oder abgerundet, oder eben, oder rückenartig gestreckt u. s. w.; — wo Klippen zum Vorschein kommen; ob und wo der Boden für kräftigen Baumwuchs begabt ist; — ob wasserreich, oder wasserarm; — ob vulkanisch geartet — u. s. w. (Die Hauptsache ist hier freilich die Form der Höhen; doch kann, schon um der Belebung willen, auch der Blick zuweilen auf andere Arten der Beschaffenheit hingelenkt werden.)

Sodann werde den Schülern anschaulich erklärt, daß man auf den Karten das Ansteigen des Bodens durch Striche (Schraffierung) bezeichnet. Je dichter die Striche zusammengedrängt sind, desto steiler ist die Abdachung; je weiter sie auseinanderstehen, desto sanfter ist die Steigung. Durch die Länge der Striche wird die Länge der Strecke angedeutet, welche dieselbe Steigung hat; so oft die Linien abbrechen, so oft hat der Berg Absätze. Diese verschiedenen Schraffierungsformen muß nun der Lehrer

nebeneinander an eine Wandtafel zeichnen und ihre Bedeutung einprägen lassen. Dann zeichne er verschiedene Bergformen vollständig hin und mache die Probe, ob die Schüler diese Schriftsprache lesen können. Dabei darf nicht vergessen werden, auch zu fragen, nach welcher Himmelsgegend diese und jene Stelle der Abdachung liegt. Fällt die Prüfung gut aus, so mache er nun die Schlußprobe d. i. die Anwendung auf die Höhen des Bezirks an der früher gezeichneten Karte auf der Wandtafel. Er nehme nun bestimmte Stellen des Bezirks und lasse von den Schülern diktieren, wie er dort schraffieren soll. Machen sie Fehler, so muß er selbstverständlich korrigieren und das Richtige hinzeichnen. Auf diesem Wege bringe er nach und nach die Hauptsache der orographischen Verhältnisse zur Darstellung. Für die Deutlichkeit der Zeichnung würde es sich freilich empfehlen, nicht die alte Karte zu wählen, sondern eine neue und zwar eine hydrographische zu entwerfen und auf dieser die Schraffierung anzubringen; die Schüler würden sich jedoch auf dieser hydrographischen Karte nicht schnell zurechtfinden, darum ist es besser, die frühere Karte zu benutzen. Hernach wird dann den Kindern die Aufgabe zu stellen sein, selbst eine hydrographisch-orographische Karte des Bezirks zu entwerfen, — erst durch Abzeichnen von der Wandtafel, dann selbständig. Endlich zeichnen die Fähigeren sie auch auf Papier, und dies wäre dann das 5. Blatt in ihrem Atlas.

Diesem zur Seite würde schließlich noch ein sechstes Blatt gezeichnet werden müssen, welches die landwirtschaftlichen Kulturveränderungen zur Anschauung brächte: die Wälder, Weiden, Wiesen, Äcker, Gärten u. s. w., etwa so, daß man die Waldstrecken weiß läßt, dagegen die Weiden und Wiesen einfach, die Äcker zweifach und die Gärten dreifach schattiert.

II. Die Ferne oder die weite Welt.

A. Die Lektionen für die Mittelstufe resp. für die II. Klasse einer vierklassigen Schule.

6. **Lektion:** Die Erdoberfläche als Ganzes oder die Erdkugel: die Erdteile und Hauptmeere.

7. **Lektion:** Europa: die Länder, einige Meeresteile, etliche Flüsse und die Hauptstädte.

8. **Lektion:** Biblische Geographie: Vorderasien, Ägypten, die Balkanhalbinsel — Palästina.

Indem der Unterricht von der Heimat zum Globus u. s. w. übergeht, muß das geographische Vorstellen einen großen Sprung machen. Dort basierte das Lernen auf der unmittelbaren Anschauung und schloß damit, die Wirklichkeit in das kartographische Bild zu übersetzen; hier muß der Unterricht vom Bilde ausgehen, um durch dieses und die mündliche Beschreibung eine Vorstellung von der Wirklichkeit zu gewinnen. Das Gelingen dieser neuen Aufgabe wird hauptsächlich davon abhängen, ob der Anschauungsunterricht seine Aufgabe gelöst hat, d. h. ob ein gutes Maß geographischer Vorstellungen und geographischer Sprachkraft gewonnen und das Zeichnen und Lesen der Kartenbilder recht geübt ist.

Der eigentliche Bildungsgewinn, welchen die Geographie leisten kann, wird übrigens für die Volksschule zumeist in den Grenzen der Heimatskunde zu suchen sein, nicht in den darüber hinausliegenden Lektionen. Ich meine das so: Die eigentümliche Bedeutung der Geographie steckt darin, daß sie erkennen lehrt, wie die Beschaffenheit eines Landes mit der Natur des Landes zusammenhängt, und wie beides wieder auf das Leben der Bewohner einwirkt. Da nun in der Elementarschule die Zeit fehlt, und von der Natur und von den Bewohnern fremder Gegenden mehr als einige dürftige Notizen zu geben, und selbst die Bodenbeschaffenheit dieser Gegenden nicht genügend bekannt werden kann: so fehlen eben fast alle Elemente, aus welchen der Bildungsgewinn sich konstituieren muß. Aus nichts läßt sich nichts machen. Somit bleibt für den geographischen Unterricht, der über die Heimatskunde hinausgeht, in der Volksschule nur der magere Zweck, die Kinder in den andern Erdteilen und Gegenden ein wenig spazieren zu führen, und zwar NB. nicht in der Wirklichkeit, sondern auf dem kartographierten Papier. Wenn dieses Spazierenführen nicht mit mehr als Eisenbahnschnelle vor sich ginge und auf etwas mehr als auf die Lage, Form und ungefähre Größe der fremden Gegenden achten dürfte, so würde wohl über die hydro- und orographische Kulturbeschaffenheit ihres Bodens, über ihre Natur und ihre Bewohner die eine oder andere Notiz mit heimgebracht werden können, die ein denkender Geist nicht unbenutzt in seinem Kopfe liegen zu lassen brauchte. Allein, es fehlt, wie gesagt, schon die Zeit, um von den fremden Ländern Europas mehr als die Lage, Form und Größe zu merken; überdies können die fremden Erdteile fast nur aus der Vogelschau, d. h. bloß als Erdteile, betrachtet werden.

Selbst im Vaterlande, bei den Landschaften Deutschlands, wird das, was über die Konfiguration des Bodens hinausgeht, meist nur in losen und mageren Notizen bestehen können. Besehen wir aber die Sachlage an einem Beispiele. Setzen wir, bei Baden werde z. B. den Schülern

gesagt, im östlichen Teile des Landes liege ein Gebirge, der Schwarzwald. Es fragt sich nun, was sie mit dieser Notiz anfangen können, genauer: ob zwischen ihr und dem bereits Gelernten oder zufällig Erfahrenen ein logischer Zusammenhang herzustellen ist. Ein solcher liegt in diesem Falle allerdings vor, nämlich zwischen diesem Gebirge und dem Rheinstrom, vorausgesetzt, daß die Schüler aus der Heimatkunde wissen oder daß ihnen jetzt gesagt wird, die fließenden Gewässer empfingen ihre Nahrung vorzugsweise aus den Gebirgen; wo daher ein großer Fluß wäre, da müßten auch irgendwo Gebirge sein, die ihm in Bächlein, Bächen und Nebenflüssen beständig Wasser zusendeten; zu diesen Gebirgen gehöre beim Rheinstrom eben auch der Schwarzwald. So wäre allerdings die Vorstellung „Schwarzwaldgebirge“ nicht mehr isoliert; durch das Kausalitätsverhältnis zwischen Gebirgen und Strömen ist zwischen jener Vorstellung und der vom Rhein ein logischer Zusammenhang hergestellt. Die Voraussetzung war aber, daß einerseits der Rhein ihnen bekannt war und andrerseits jenes Kausalitätsverhältnis ihnen verdeutlicht werden konnte. Sind nun noch weitere Beziehungen aufzufinden? Vielleicht erinnert der Lehrer, weil es in seinem Lehrbuche steht, an die sog. schwarzwälder Uhren. Dies ist vorab wieder eine lose Notiz, und es läßt sich auf den ersten Blick auch kein logisches Verhältnis zwischen diesem Landesprodukt und dem Landesgebirge erkennen. Dennoch besteht ein solches. Haben nämlich die Kinder in der Heimatskunde gehört oder besser wirklich angeschaut, daß die Bodenbeschaffenheit auf den Erwerb der Bewohner mit einwirkt, daß z. B. die Bewohner fruchtbarer Ebenen sich am besten und am meisten durch Landwirtschaft oder Viehzucht ernähren, während die Gebirgsbewohner meist noch andere Erwerbsquellen, und zwar industrielle, suchen müssen, so lassen sich mit Hülfe dieser Erkenntnis die Vorstellungen „Schwarzwald“ und „Uhren“ allerdings logisch aneinander hängen. Indessen dieses bestimmte Gebirge und dieses bestimmte Produkt stehen nicht in einem ursächlichen Zusammenhange, sondern nur Gebirgsland und Industrie überhaupt; jener einzelne Fall ist eben nur ein einzelnes Beispiel einer allgemeinen Regel. Daß einige Schwarzwaldbewohner just auf die Fabrikation der Uhren geraten sind, beruht auf dem sog. Zufall, d. h. auf einem uns unbekanntem Grunde, und nur der Umstand, daß es hölzerne und nicht metallene Uhren sind, läßt sich noch erklären. Von diesem letzteren Umstande abgesehen, ist demnach der logische Zusammenhang der beiden vorliegenden Vorstellungen kein unmittelbarer, kein direkter; allein es ist doch Zusammenhang da. Somit brauchen allerdings diese Notizen nicht lose nebeneinander zu stehen; es ließ sich ihnen ein Bildungswert geben, aber nur unter der Voraussetzung, daß einerseits jener allgemeine Zusammenhang zwischen der

Bodenbeschaffenheit eines Landes und den Erwerbszweigen der Bewohner den Kindern bereits bekannt war oder jetzt klar gemacht werden konnte, und andrerseits die Notiz von den schwarzwälder Uhren ihnen kein bloßer Name war. — Vielleicht läßt sich zwischen der Vorstellung „Schwarzwald“ und andern bereits bekannten Vorstellungen sogar noch ein drittes Band knüpfen. Hier am Niederrhein sind die Wälder, zumal die Hochwälder, rar; das Bauholz muß deshalb aus andern Gegenden bezogen werden. Das wissen die Kinder aus der Heimatskunde; sie wissen vielleicht auch, oder können es wissen, daß es in Flößen den Rhein herunterkommt. Sagt man ihnen jetzt, daß der Schwarzwald von seinen vielen dunklen Tannen seinen Namen hat, daß das am Niederrhein gebrauchte Tannenholz eben zumeist von dort herstammt, so ist zwischen der neugelernten Vorstellung „Schwarzwald“ und mehreren aus der Heimat bekannten Vorstellungen wiederum eine logische Verbindung hergestellt, und als Zugabe auch noch der Name des Gebirges erklärt, d. h. auch zwischen dem Namen und der Sache ein logisches Band gegeben.

Das vorstehende Beispiel aus einer oberrheinischen Landschaft wird zeigen können, daß manche, scheinbar lose Notizen dennoch sich mit anderem Wissensmaterial in gute Verbindung setzen lassen, wenn man die Sache gut überlegt. Daneben aber möge dieses Beispiel auch darthun, was eben *erforderlich* ist, wenn das geographische Lehrmaterial mehr als ein Notizenhaufen sein, wenn es einen wirklichen Bildungsgewinn bringen soll. Der Leser wolle nun selbst einmal untersuchen, was mit den *gangbaren geographischen Namen* von Nebenflüssen, Bergen, Provinzen, landwirtlichen Kreisen, Produkten, Städten, sog. Sehenswürdigkeiten &c. anzufangen ist, um der bezeichneten Forderung gerecht zu werden. *Nach meinem Dafürhalten läßt sich in dieses Chaos nicht viel Ordnung bringen,* oder *es muß eine ganz andere Auswahl der Notizen getroffen werden.* Bevor daher eine geistig wertvollere Zusammenstellung solcher Notizen sich darbietet, gilt mir als Ziel des geographischen Unterrichts, wo er über die Heimatskunde hinausgeht, und mit der *Karte* sich beschäftigt, fast ausschließlich die *Orientierung* d. h. Kenntnis von Lage, Form und Größe der Erdteile auf dem Globus, der Länder in Europa, und der Landschaften in Deutschland. (Unter „Größe“ soll hier nicht die wirkliche Größe in bestimmten Zahlen verstanden sein, sondern die gegen einander gemessene Größe der Kartenbilder, so daß die Kinder z. B. wissen: Afrika ist größer als Europa, aber kleiner als Asien u. s. w.) Wenn nun bei mir außerdem doch in der Oberklasse noch etliche Namen von Hauptflüssen, Gebirgen und Städten vorkommen, so sollen dieselben einerseits wieder der Orientierung dienen,

— indem die Figur des Landes dadurch in kleinere Teile zerlegt und deshalb genauer aufgefaßt wird — und zum andern ein wenig dazu beitragen, damit die Kinder auf dem Schauplatz, den die geschichtliche und andere Lektüre vorführt, sich in etwa zurechtzufinden vermögen. Jene Namen müssen daher in möglichster Rücksicht auf diese Lektüre ausgewählt werden. Ein ganz genauer Anschluß der Geographie an die Geschichte ist in der Volksschule nicht thunlich; er würde die Zeit und das Gedächtnis der Schüler über Gebühr in Anspruch nehmen. Was außer jenen Orientierungsnotizen noch nötig ist, werde bei der betreffenden Lektüre nebenbei gezeigt. Wenn die Kinder wissen, daß z. B. Eisleben, Erfurt, Wittenberg in der Provinz Sachsen, Worms in Rheinhessen, daß Leipzig im Königreich Sachsen, belle Alliance in Belgien, — daß Düppel in Schleswig und Königgrätz in Böhmen zu suchen sind u. s. w., so reicht dies für ihr Verständnis des Geschichtsschauplatzes vollkommen aus.

Der Leser sieht hieraus, daß ich allerdings eine Beziehung des geographischen Unterrichts zur Geschichte hergestellt sehen möchte, aber einen besonderen Bildungsgewinn mir nicht davon verspreche. Was gewonnen wird, ist lediglich ein kleiner Vorteil für das Verständnis der Geschichte. Das ist nun freilich wichtig genug, um es nicht unberücksichtigt zu lassen, allein man muß auch eben nicht mehr erwarten.

Aber nach einer andern Seite hin kann doch auch in der Volksschule auf dem Boden der Geographie ein namhafter Bildungsertrag erzielt werden, ich meine für das Verständnis des menschlichen Lebens in Erwerb, Handel, Sitte u. s. w., weil diese Seiten des menschlichen Daseins wesentlich durch die Beschaffenheit und die Natur des Landes mit bestimmt sind. Indem die Kinder gelernt haben, wie in ihrer Heimat sich der Leute Erwerb, und ihre Lebensweise gestaltet hat, wird dieses Gelernte erst recht fruchtbar werden, wenn nun das Lesebuch passende differente Seitenstücke dazu liefert. Es würden dieser Seitenstücke etwa sieben sein können: erstens eine Beschreibung eines Fleckchen Landes nach seiner Beschaffenheit, Natur und Einwohnerschaft in der heißen Zone und zwar einmal bei einem civilisierten und dann bei einem uncivilisierten Volke, zweitens zwei solcher Beschreibungen aus einer kälteren Gegend; drittens zwei solcher Beschreibungen aus der Vergangenheit, wozu einerseits etwa das deutsche Mittelalter und andererseits das Volk Israel (zur Zeit Davids) die passendsten Beispiele abgeben möchten. Endlich, wenn der Heimatbezirk ein Bild des ländlichen Lebens zeigt, so müßte zur Ergänzung das Lesebuch auch die Beschreibung einer Stadt und ihres Lebens bieten, und umgekehrt. So wären dann alle wichtigeren Gegensätze vertreten: die drei

Zonen, Civilisation und Naturzustand, Gegenwart und Vergangenheit, Stadt und Land. Es soll natürlich hiermit nicht gesagt sein, daß das Lesebuch nicht auch noch Beschreibungen von Land und Leuten dieses und jenes andern merkenswerten Landstriches, oder Lebensbilder aus andern Zeiten enthalten dürfte; im Gegenteil, derartige Darstellungen gehören mir zum schätzbarsten Material eines Lesebuches: allein jene Lesestücke müssen diesen voraufgehen und überdies in aller Form als Lernstücke behandelt werden. Zu dieser Behandlung gehört nun nicht bloß ein sorgsames Lesen und Einprägen, sondern vor allem ein gründliches Vergleichen der geographischen und naturkundlichen Daten nach ihrer Einwirkung auf das Leben der Bewohner. Was sich hieraus an Verständnis des Kosmos und des menschlichen Lebens absetzt: das ist in meinen Augen der eigentliche Gewinn des geographischen Unterrichts, der Gewinn, um deswillen dieser Unterricht ein bildender heißen und demgemäß auf dem Lehrplan einer Schule stehen kann. Soll dieser Ertrag wirklich erzielt werden, so muß freilich die Heimat eine vielseitigere Betrachtung erfahren, als ihr bisher zu teil wurde, dagegen von dem landläufigen geographischen Material ein gut Teil als unnützer Ballast über Bord wandern, und endlich müssen die vergleichenden Beschreibungen einen solchen Zuschnitt empfangen, daß die Parallelen schnell und deutlich ins Auge fallen.

Es wäre wohl der Mühe wert, daß viele Kräfte sich rührten, um ein recht brauchbares Lehrmaterial darzubieten: denn in der That handelt es sich um nichts weniger als um die Erwerbung eines wirklich neuen Bildungsmittels für die Schulen. Der Name desselben hat freilich lange genug auf den Lehrplänen gestanden, aber was unter diesem Namen geboten wurde, war fast nur Schale, der Kern blieb weit genug dahinten. Die moderne Pädagogik hat im geographischen Unterricht noch wenig bekundet, daß sie eine fortgeschrittene sei.

Zu den Lektionen 6—8 sei noch insonderheit bemerkt:

Nr. 6. Hier sind zu lernen die fünf Erdteile und — mit Einschluß des mittelländischen Meeres — sechs Hauptmeere. Das Zeigen derselben muß aber auf einem Globus geschehen, nicht auf Wandkarten. Ist der Lehrer nicht imstande, einen Globus für die Schule anschaffen zu können, so verfertige er selbst einen solchen — sei es auch in noch so rohen Formen — aus Pappdeckel. Erst wenn die Kinder auf dem Globus über Lage, Form und Größe der Kontinente und Meere genau orientiert sind, darf zur Wandkarte gegriffen werden. Auch zeichne der Lehrer selbst erst die Erdteile und Meere auf die Wandtafel und zwar alle auf eine Fläche nebeneinander, bevor die Planiglobienkarte vorgenommen wird.

Bezüglich der Figur der Kontinente und Meere begnüge er sich ja nicht damit, dem Auge des Schülers ohne weiteres die Auffassung zu überlassen, sondern suche die Form thunlichst zu zerlegen und zu fixieren; auch lasse man die Größe nach dem Augenmaß vergleichen. Z. B.: Nach welcher Richtung (von welcher Ecke zu welcher anderen) hat Afrika die größte Ausdehnung? nach welchen Richtungen ist die Ausdehnung geringer? u. s. w. Welcher Erdteil hat ungefähr die Gestalt eines Dreiecks? welcher Teil Afrikas stellt diese Form noch genauer dar? — Welche Teile von Amerika haben ebenfalls ungefähr die Gestalt eines Dreiecks? u. s. w.

In Summa muß die Lektion etwa folgende Fragen beantworten lehren: — — —

B. Die geographischen Lektionen für die Oberklasse.

1. Lektion: Wiederholung der Heimatsgeographie —
   a) nach bestimmten Repetitionsfragen — mündlich und schriftlich;
   b) durch Zeichnen aus dem Gedächtnis;
   c) schriftlich in Form eines ausführlichen Aufsatzes.
2. Lektion: Wiederholung der Lektionen 6 und 7 — mit einigen wenigen Ergänzungen.
3. Lektion: Wiederholung der Lektion 8 — mit Vervollständigung der Geographie von Palästina.
4. Lektion: Deutschland — der norddeutsche Bund*) — Preußen. (Nur das Allernotwendigste.)
5. Lektion: Das Flußgebiet des Rheins. (Genauer, besonders in hydrographischer und orographischer Hinsicht.)
6. Lektion: Die Rheinprovinz — der Regierungsbezirk Düsseldorf. (Anschluß an die Heimat.)

*) Vgl. das Vorwort.

Vorschläge und Ratschläge

aus der Schularbeit.

1. Aus dem Rechenunterricht.
2. Für den Zeichenunterricht.

Wie lassen sich die Vorteile des Abteilungs-Unterrichts mit denen des Einzel-Unterrichts verbinden — zunächst im Rechnen?

a) Vergleichung dieser Vorteile. Bei unsern Altvordern, wenigstens in hiesigen Landen, war der Abteilungs- oder Klassen-Unterricht nur in einigen Fächern üblich, in andern Fächern aber wurde der Einzel- oder Individualunterricht beharrlich festgehalten. Unter „Altvordern" meine ich hier die Lehrer in der Zeit vor Errichtung der Seminarien. Referent hat ihrer noch mehrere gekannt, die sich die von den letzteren aufgebrachten Neuerungen in dem bezeichneten Stücke nicht nahe kommen ließen. Beim ersten Leseunterricht z. B. wurde nicht die ganze Abteilung der ABC-Schützen vorgenommen, sondern jeder Schüler gesondert; ebenso beim Überhören des Gelernten aus dem Katechismus und der Bibel; vor allem aber auch im Rechnen, namentlich auf der Oberstufe. Wie weit ehedem der Individual-Unterricht in den übrigen Disciplinen herrschte, ist mir aus eigener Anschauung nicht bekannt. Ich möchte mir gern etwas darüber erzählen lassen, besonders auch darüber die Meinung eines Kundigen hören, welches der geschichtliche Grund ist, daß der Einzelunterricht eher als der Abteilungsunterricht üblich war, und ob auch die Alten schon aus bewußten pädagogischen Gründen jene Weise wählten und festhielten.

Später, als durch die Seminaristen die neue Weise des Abteilungsunterrichts vordrang, mußten sich die Alten mit ihnen auseinandersetzen. Bei diesen Verhandlungen war bald klar gestellt, daß jeder dieser Wege eigentümliche Vorteile und eigentümliche Mängel hat. Der Einzelunterricht nimmt des Lehrers Zeit sehr in Anspruch: was im andern Falle einer ganzen Abteilung gezeigt oder erklärt wird, muß dort jedem Einzelnen gezeigt und erklärt werden; so weit ist also der Einzelunterricht zeitraubend, der Abteilungsunterricht zeitsparend. Weil nun dort häufig die Zeit nicht ausreicht und die Arbeit drängt, so ist weiter zu befürchten, daß das Zeigen und Erklären zu eilig und darum nicht gründlich genug geschehe. Ferner muß es nach jener Weise häufig vorkommen, daß ein Kind vor

einer Aufgabe festsitzt, der Lehrer aber nicht sofort helfen kann: da ist das Kind auf Nichtsthun angewiesen und somit für allerlei Störungen die Thür geöffnet. Diese Nachteile weiß der *Abteilungsunterricht* zu vermeiden: er *spart Zeit*, kann *gründlich verfahren* und ist *der Disciplin günstig*.

Der *Einzelunterricht* bietet dagegen *ebenfalls namhafte Vorteile*, welche der Privatunterricht vor dem Schulunterricht voraushaben kann, und noch einige mehr, in der Privatunterweisung — ich meine die, wo der Lehrer überhaupt nur einen Schüler oder etwa ihrer zwei bis drei von verschiedenen Altersstufen vor sich hat, kann er dem Einzelnen die Lektionen und Aufgaben genau so zumessen, wie sie seiner Bildungsstufe in dem betreffenden Gegenstande angemessen sind; er vermag sofort zu erkennen, wo etwas nicht recht gefaßt oder nicht genug geübt ist, und kann nun sorgen, daß die Lücke ausgefüllt wird: kurz, bei diesem Wege ist ein *regelrechtes* und *sicheres* Fortschreiten möglich. Ähnlich, nur durch Zeitmangel beschränkt, steht es mit dem Einzelunterricht in *der öffentlichen Schule*. Beim *Abteilungs*unterricht dagegen, wo der Lehrer neben den mittelmäßig begabten Köpfen auch schwache und sehr begabte vor sich sieht, wo ferner durch den verschiedenen Fleiß und unregelmäßigen Schulbesuch neue Verschiedenheiten hineinspielen, muß er sich hauptsächlich nach einer gewissen Mittelschicht richten, wobei die Bessern wie die Schwächern leichtlich zu kurz kommen: jene werden in ihrem Fortschreiten aufgehalten und daher im Streben gelähmt; diese lernen nur oberflächlich oder bleiben in Lücken stecken und erlahmen, weil ihr Können dem Sollen nicht gewachsen ist. Ferner läßt sich beim *Einzel*unterricht die Individualität des Schülers, auch hinsichtlich der besondern Begabung und Neigung *für einzelne Lehrfächer*, besser berücksichtigen, weil jeder Schüler in jedem Gegenstande gesondert fortschreiten, ja eilen und laufen kann, wie es ihm beliebt; und wenn er dabei z. B. im Schreiben oder im Zeichnen ein Stümper bleibt, weil dafür die Gabe fehlt, so hindert ihn das nicht, im Rechnen oder in einem andern Stücke alle seine Mitschüler zu überflügeln. Das läßt sich beim Abteilungsunterricht wohl ebenfalls in gewissem Maße erstreben, aber nicht in gleichem Maße erreichen; denn wenn auch die Abteilungen je nach den verschiedenen Fächern verschieden gebildet werden, so übt der Unterricht, welcher sich nach der Mittelschicht richten muß, doch auf die Fähigern und Eifrigen wie auf die Schwächern einen leicht spürbaren Druck aus. Kurz: der Einzelunterricht hat den Vorzug, der Individualität des Kindes in jedem Betracht mehr gerecht werden zu können, so weit der Zeitmangel nicht im Wege steht. Die bedeutendste individuelle Kraft ist aber *die Lust und Liebe* zur Sache, welcher in der Regel

auch eine bevorzugte Befähigung zur Seite steht. Indem nun diese mächtige ethische Kraft nicht bloß frei gemacht, sondern gepflegt, und bis zum Eifer angespornt wird, hat der Lehrer einen Helfer gewonnen, den keine didaktische Kunst und kein Lehrmittel zu ersetzen vermag, ja der mächtig genug ist, mitunter alle entgegenstehenden Hindernisse z. B. die etwa mangelhafte Lehrgabe des Lehrers, mangelhafte oder beschränkte Unterrichtsmittel, unregelmäßigen Schulbesuch, oder was sonst im Wege stehen mag, vollständig zu überwinden. Die Schulgeschichte bietet dafür Beispiele in Fülle, und zwar nicht bloß bei begabten Schülern, sondern auch bei schwachen und sehr dürftig ausgerüsteten. In einem „Rettungshause“, das etwa 40 Kinder hat, und wo durch den unregelmäßigen Eintritt derselben ohnehin nur Einzelunterricht möglich ist, habe ich Schüler getroffen, die beim Eintritt in ihrem 12. Jahre keinen Buchstaben kannten, überdies leiblich und geistig so verkommen waren, wie es nur möglich ist, aber mit 14 Jahren in jedem Gegenstande Leistungen zeigten, die sich mit den höchsten der besten öffentlichen Volksschulen messen konnten. Eine gewisse Begabung war allerdings vorhanden, jedoch keine hervorragende. Ähnliches habe ich an solchen gesehen, die in den Schulen und im Konfirmandenunterricht als blödsinnig gegolten hatten; hier fielen natürlich die Leistungen als solche nicht so in die Augen, sondern in ihrem Verhältnis zum geringen Maß der Begabung und zu den geringen Erfolgen im öffentlichen Schulunterricht.

Es ist nicht meine Absicht, eine Vergleichung des Einzel- und des Abteilungsunterrichts in der öffentlichen Schule nach allen Seiten erschöpfend durchzuführen. Hier kam es mir nur darauf an, die Sache so weit ins Klare zu stellen, um erkennen zu lassen, daß der Individualunterricht nicht minder wie der Massenunterricht seine eigentümlichen Vorteile besitzt und darum auch ein Recht hat, neben diesem nach Möglichkeit berücksichtigt zu werden. Es fragt sich nur, wie dies thunlich ist, oder mit andern Worten: wie die besondern Vorzüge des einen und des andern Verfahrens verbunden werden können.

Diese Frage erfordert neben einer allgemeinen Antwort auch eine Reihe besonderer für die einzelnen Fächer. Hier liegt also Stoff für ein Dutzend Aufsätze vor. Wir wählen einen Gegenstand heraus, das Rechnen, und zwar auf der Oberstufe. Möchten andere bald Vorschläge und Ratschläge für andere Fächer mitteilen. Meine Vorschläge folgen schlichtweg dem Verfahren, was ich selbst seit ca. 18 Jahren eingehalten habe und zwar früher in einer einklassigen Schule, später in einer mehrklassigen.

b) Der Abteilungsunterricht — neben dem Einzelunterricht. Angenommen, die Oberklasse oder Oberabteilung habe wöchentlich fünf Stunden Rechenunterricht. Von dieser Zeit werden etwa drei Stunden dem Abteilungsverfahren gewidmet, die andern dem Einzelrechnen. (Siehe die Übersicht der Rechenübungen am Schlusse dieses Artikels.)

Ferner soll angenommen sein, die Oberstufe, mit deren Abteilungen wir uns hier beschäftigen wollen, habe es stets nur mit eingekleideten Aufgaben zu thun, wo die Hauptschwierigkeit darin liegt, die sachlichen Verhältnisse zu verstehen. Auf den unteren Stufen, wo es sich hauptsächlich noch darum handelt, die Zahlenoperationen einzuüben, kann die hier zu beschreibende Manier nicht, oder wenigstens nicht so, befolgt werden. Dort dürfte auch aus andern Gründen noch vorwiegend oder ausschließlich der geschlossene Abteilungsunterricht am Platze sein.

Die ersten beiden Abteilungslektionen der Woche befassen sich, äußerlich angesehen, lediglich mit Kopfrechnen, aber jede Lektion hat einen besondern Zweck. Die eine will eine Übung im schnellen und sichern Kopfrechnen sein, die andere dagegen soll in das Verständnis der sachlichen Verhältnisse einführen; dort sind die Zahlen das Hauptarbeitsmaterial, hier die Sachen. Dort kommen ebenfalls eingekleidete Aufgaben vor, allein die Zahlen spielen doch die Hauptrolle, weil der Zweck eben die Zahlenübersicht ist. Hier dagegen, wo gelernt werden soll, eingekleidete Aufgaben zu verstehen oder Einsicht in die sachlichen Verhältnisse zu gewinnen, bilden diese Verhältnisse das eigentliche Arbeitsmaterial, natürlich so, daß sie mit Zahlen verbunden werden, daß eben an ihnen gerechnet wird.

In der dritten Rechenstunde, welche noch für den Abteilungsunterricht verwendet werden soll, tritt eine Übung mit auf, die meines Wissens in nicht vielen Schulen üblich ist: die Übung im Lesen der eingekleideten Rechenaufgaben. Es unterliegt keinem Zweifel, daß dieses Lesen, weil es an einem besondern Stoffe geschieht, auch seine eigentümlichen Schwierigkeiten hat, besonders bei komplizierten Aufgaben, indem ja jeder weiß, daß in einem Buche (z. B. in der biblischen Geschichte) von den Kindern geläufig gelesen wird, während in einem andern, wo der Stoff und die Redeformen ihnen weniger bekannt sind, das Lesen sehr schwerfällig und ungelenk von statten geht. Eine Leseübung, deren eigentliches Ziel das Lesenlernen ist, würde freilich nicht in eine Rechenstunde gehören, indessen tritt hier das Lesen auch nur als Mittel auf, während der Zweck das Verständnis der Aufgaben ist. Wem wäre es entgangen, daß ein Schüler häufig bei einer Aufgabe, deren sachliche Verhältnisse ihm wohl bekannt sind, dennoch fest sitzt und zwar des-

halb, weil er ihre Einkleidung nicht völlig versteht, — dieses Verständnis aber wiederum deshalb fehlt, weil er zu eilig, zu oberflächlich gelesen hat? Überhaupt verfahren die Kinder auch da, wo sie eine Aufgabe richtig lösen und das Lösungsverfahren überdies erklären können, dennoch vielfach nur oberflächlich, sowohl beim Lesen der Aufgabe wie beim zergliedernden Nachdenken darüber. Einmal darum, weil dies so Kindes Art und Natur ist, aber auch noch aus einer besondern Ursache. Innerhalb eines Abschnittes bilden die Rechenexempel eine lange Reihe sachlich gleichartiger Aufgaben. Während das Kind nun mit diesem Abschnitte sich beschäftigt, bewegt sich sein rechnendes Denken stets in einem Kreise von wesentlich gleichen Vorstellungen. Im Verfolg der Arbeit an dieser Aufgabenreihe bildet sich daher bei ihm eine Art von geistigem Tastsinn aus, wodurch es bei einem Exempel auch ohne sorgfältige Zergliederung des Gegebenen und Gefragten und ohne klares, deutliches Vorstellen dieser Glieder herausfindet, wo und wie beim Ausrechnen anzugreifen und welcher Weg einzuschlagen ist. Dieses dunkele Tasten muß aber an dieser Stelle ein Übel heißen; denn wenn das rechnende Überlegen bei jeder Aufgabe im Zergliedern und Auffassen nicht sorgsam verfährt, so bildet sich eben kein Rechenverstand aus. Das Kind braucht dann nur auf eine etwas komplizierte oder der Einkleidung nach schwierigere Aufgabe zu stoßen, um sofort den Beweis zu liefern, daß die Kunst des tastenden Gefühls nicht ausreichen will. Irre ich nicht, so haben viele Lehrer es sich nicht klar gemacht, eine wie große Rolle das gefühlsmäßig tastende Überlegen gerade auch im Rechnen spielen kann, wo doch der gemeinen Meinung nach ohne deutliches Denken kein Vorwärtskommen möglich ist, selbst dann noch spielen kann, wenn der Schüler in seinem Buche rasch und leicht vorrückt, und um so mehr spielen muß, wenn ihm ein großer Spielraum gelassen wird. Daher muß einerseits dieser Spielraum möglichst eingeengt und andererseits mit allen Mitteln auf ein sorgsames Zergliedern der Aufgaben und auf ein Rechnen mit deutlichen Vorstellungen hingearbeitet werden.

Zu dem ersteren, dem Einengen des Spielraums für das gefühlsartige Überlegen, muß namentlich die Einrichtung des Rechenbuches mitwirken, nämlich so, daß in einem Abschnitte nicht ausschließlich gleichartige Aufgaben vorkommen, sondern Schritt vor Schritt auch Wiederholungsexempel aus früheren Abschnitten. Sodann aber kann die vorgenannte Lektion zum Verstehen der sachlichen Rechenverhältnisse dazu helfen. Hier muß nämlich der Lehrer in den mündlich gestellten Kopfrechen-Aufgaben die sachlichen Verhältnisse recht durcheinanderwürfeln, so daß bald eine Aufgabe aus der Zinsrechnung, bald aus der Geometrie, bald aus der Haushaltung, bald aus der Landwirtschaft u. s. w. vor-

kommt, weil nun jedesmal das Kind sich erst die sachlichen Verhältnisse deutlich vergegenwärtigen muß, bevor es ans Ausrechnen gehen kann. Wie sehr dies nötig ist, fällt manchmal auch den Eltern in die Augen. Es trifft sich z. B. nicht selten, daß der Vater oder die Mutter etwas gerade im Haushalt Vorkommendes dem Kinde zum ausrechnen vorlegt, was dieses in der Schule längst durchgemacht hat und daher sofort sollte ausführen können: dennoch stutzt das Kind, weiß sich im Augenblick und vielleicht auch später nicht zurechtzufinden, so daß die Eltern glauben müssen, beim Rechenunterricht sei es nicht mit rechten Dingen zugegangen. Vielleicht liegt aber der Grund des Nichtkönnens lediglich in dem augenblicklichen Stutzigwerden, und dieses gewiß darin, daß das Kind in der Schule zu viel durch bloßes Raten und Meinen, anstatt mit deutlichem Vorstellen gerechnet hat; vielleicht ist vom Lehrer selbst nichts versäumt worden, aber die Einrichtung des Rechenbuches hat das ratende Rechnen gepflegt.

Das zweite Gegenmittel, das sorgfältige Zergliedern der Aufgabe, hatten wir namentlich bei der erwähnten Leseübung im Rechenbuch im Sinne. Lesen und Zergliedern muß Hand in Hand gehen. Es werden dazu solche Aufgaben gewählt, deren sachliche Verhältnisse bekannt d. h. in den Wochen-Lektionen, welche vorzugsweise diesen Verhältnissen gewidmet waren, vorgekommen sind, und die andererseits wegen des sprachlichen Ausdrucks oder wegen ihrer Kompliziertheit dem Lesen und Zergliedern einige Schwierigkeiten bieten. Mein Verfahren ist dabei so. Zuerst wird die Aufgabe von zwei bis drei lese- und rechenfertigen Schülern vorgelesen, dann im Chor einmal nachgelesen. Nun beginnt das Zergliedern: es werden die Einzelaufgaben aufgesucht, aus denen die ganze Aufgabe sich zusammensetzt, und sodann ist bei jenen festzustellen, welche Stücke gegeben sind und was noch gesucht werden soll. Jetzt würde die Aufgabe gemeinsam gerechnet werden müssen, damit die Kinder sich überzeugen, daß das Zergliedern richtig gewesen ist, und damit sie die Gliederung noch klarer durchschauen lernen. Leider sind wieder die meisten Rechenbücher auf diese Übung des Lesens und Zergliederns nicht eingerichtet: denn wären sie das, so müßte sich die erforderliche Zahl von Aufgaben finden, welche in allen Stücken für jene Übung passen, Aufgaben, die neben den genannten Eigenschaften auch die haben, daß nur kleine Zahlen vorkommen, damit sie schnell im Kopfe gerechnet werden können. Schwierigere Zahlen, die ein sicheres Tafelrechnen üben sollen, sind an ihrer Stelle ja gut; hier aber sind sie so hinderlich wie möglich. Hier handelt es sich darum, durch Lesen und Zergliedern dem Schüler den Schlüssel zum Verstehen der Aufgaben in die Hand zu geben. Wenn da nun das Ausrechnen viele Zeit erfordert, so wird jener Übung die nötige

Zeit geraubt, jede Übung aber, welcher nicht die erforderliche Zeit vollaus gewidmet werden kann, bleibt wirkungslos. Nehmen wir also an, die geeigneten Aufgaben seien vorhanden; eine derselben ist gelesen und zergliedert worden und soll nun schnell ausgerechnet werden. Ist dies geschehen, so wird sie nochmals gelesen und zwar jetzt von zwei bis drei schwächeren Schülern, dann im Chor. Setzt man diese Übung mit Konsequenz eine Zeit lang regelmäßig fort — wöchentlich eine Stunde, — so kann es nicht fehlen, daß nach und nach eine merkliche Fertigkeit im Lesen wie im Zergliedern der Aufgaben und somit auch eine größere Befähigung zum Verstehen und Anfassen gewonnen wird; aber nicht bloß das, sondern, was ebensoviel gilt, auch das Bedürfnis und die Neigung, erst dann zum rechnenden Handeln zu schreiten, wenn vorher die Sachlage klar durchschaut ist.

Zu dem letzten der oben genannten Stücke, welche dem tastenden, ratenden Rechnen entgegenarbeiten sollen, zu dem Operieren mit deutlichen Vorstellungen, hilft namentlich das mündliche und schriftliche Erklärenlassen der gefertigten Lösungen, wovon weiter unten genauer geredet werden wird. In unserm Abteilungsunterricht fällt diese Übung in die (zweite) Stunde, welche dem Verstehen der sachlichen Verhältnisse gewidmet ist.

So weit hat unsere Auseinandersetzung diejenigen Momente des Rechenunterrichts verfolgt, welche der Lehrer abteilungs- oder klassenweise vornehmen kann. Wir haben dieser Übungen drei gefunden, erstlich die im Kopfrechnen behufs der Zahlenübersicht und des schnellen und sicheren Operierens; zweitens die, um Verständnis aller sachlichen Verhältnisse zu gewinnen und das Erklären der gefertigten Lösungen zu lernen; und drittens die im Lesen und Zergliedern der Aufgaben, um die Befähigung und Neigung zu einem klaren Verstehen und Behandeln derselben anzubilden. Wir sagten vorhin, der Lehrer „kann“ diese Übungen abteilungs- oder klassenweise vornehmen; man darf aber hinzufügen, von Rechts wegen soll hier der gemeinsame oder Abteilungsunterricht eintreten. Einmal und vor allem deshalb, weil dabei der Lehrer selbst mit thätig sein muß, sei es durch Erklären und Vormachen, oder durch Korrigieren und Zurechthelfen. Diese Übungen mit jedem einzelnen Schüler besonders vorzunehmen, wäre Zeitverschwendung und Unverstand. Zum andern deshalb, weil hier, wo es sich vorwiegend um ein klares Auffassen und richtiges Sprechen handelt, der Lehrer mit einer aufmerksamen Kontrolle bei der Hand sein und ja acht geben muß, daß die Lektion im Denken und Reden auch wirklich gelernt d. h. genug geübt werde. Auch dazu würde beim Einzelunterricht in der Schule die

Zeit fehlen. Die Kopfrechenstunde gehört deshalb und insoweit hierher, weil gewisse Vorteile zur Abkürzung der Operationen erklärt und eingeübt werden müssen, und weil der Lehrer zu kontrollieren hat, daß die Schüler auch wirklich nur den Kopf gebrauchen. Wären diese beiden Umstände nicht vorhanden, so würden die reinen Kopfrechen-Exercitien, weil sie eben nur eine Übung sind, füglich dem Einzelunterricht überlassen bleiben können. In gewissem Maße ist dies auch immerhin möglich. Wenn nämlich das, was hierbei zu begreifen ist, wirklich begriffen und derart eingeübt ist, daß die Schüler die vorliegenden Aufgaben leichter und schneller im Kopfe als auf der Tafel zu lösen vermögen, so kann der Lehrer das weitere Einüben in diesem Bereiche dem stillen (schriftlichen) Arbeiten des Einzelnen überweisen, und zwar nicht bloß in der Schule, sondern auch als häusliches Pensum. Dabei werden dann bloß die Resultate auf die Tafel geschrieben. Dann ist freilich auch ein besonderes Rechenheftchen oder eine besondere Abteilung im Rechenbuche für diese Exercitien erforderlich, oder wenigstens rätlich, weil es beim Einzelunterricht namentlich gilt, den Wetteifer anzuspornen, und der Freiwilligkeit wie der größeren Kraft Raum zu schaffen, sich durch größere Leistungen ausweisen zu können. In der That kann innerhalb der bezeichneten Schranken der Privatfleiß auch für das Kopfrechnen erfolgreich benutzt werden. Kommt es dabei doch vor, daß einzelne schwächere Schüler sich verleiten lassen, den Kopf zu schonen und den Griffel zu Hülfe zu nehmen, so muß man diese Fälle einstweilen passieren lassen oder doch nicht zu scharf rügen, weil, wenn die Kontrolle nicht möglich ist, auch die Versuchung groß wird.*)

*) Man kann dem aber auch entgegenwirken. Einmal dadurch, daß die geringeren Leistungen der Schwächeren ebenfalls etwas gelten dürfen; dann dadurch, daß der Lehrer im gesamten Schulleben auf Ehrlichkeit dringt, sie zu einem Ehrenpunkt macht, erst bei sich und dann bei den Schülern, wobei er jeweilig auch beim Rechnen daran mahnen kann, daß recht rechnen und recht thun zusammengehören, und jenes höchstens eine Ehre bei den Menschen, dieses aber eine Ehre bei Gott und Menschen ist. Ein ehrlicher Schulverkehr läßt sich aber nicht durch ängstliches und strenges Verfolgen der Unehrlichkeit erzwingen, vielmehr muß bei diesem Verkehr das entgegengesetzte Princip gelten von dem, welches der vulgäre Liberalismus in das Staatsleben einzuführen sucht, wonach nämlich das Volk seine Regierung mit möglichstem Mißtrauen und mit Argusaugen überwachen soll, was notwendig nicht eine Klärung, sondern eine Trübung des öffentlichen Lebens, keine Festigung, sondern eine Auflösung der Verhältnisse zur Folge hat, namentlich auch die Folge, daß die Regierung und der vulgäre Konservatismus dasselbe Princip wider den Liberalismus kehren, d. h. auch ihn mit Mißtrauen behandeln. Wehe der Schule, deren Leben nach solcher liberalen Doktrin geregelt werden soll. Nicht solche liberale Doktrin, sondern die liberale Gesinnung ist das Rechte, die Gesinnung, welche nicht vor allem Freiheit fordert, sondern gönnt und gewährt, kurz, die Vertrauen säet und darum auch Vertrauen erntet.

c) Der Einzelunterricht — neben dem Abteilungsunterricht. Um möglichen Mißverständnissen vorzubeugen, wollen wir vorher eine logische Reflexion vornehmen.

Bei genauerem Besehen dessen, was „einsame“ und was „gemeinsame“ Arbeit ist, könnte jemand auf den Gedanken geraten, daß beim Unterrichte nicht ein zweifaches, sondern ein dreifaches Arbeiten zu unterscheiden wäre. Unter dem Ausdrucke „gemeinsam“ ließe sich sowohl ein gemeinsames Thun des Lehrers und der Schüler verstehen, als auch ein gemeinsames Thun der Schüler allein, sofern diese alle mit derselben Übung beschäftigt sind, aber für sich, ohne den Lehrer. (Da, wo nur Abteilungsunterricht vorkommt, sind die sogenannten stillen Arbeiten der Schüler von dieser letzteren Art.) Auf eine ähnliche Unterscheidung könnte ein näheres Besehen der Einzelübungen führen. Bei diesem Ausdrucke ließe sich nämlich sowohl an ein solches Arbeiten denken, wo jeder Schüler etwas Besonderes thut, als auch an die vorgenannte „stille“ Beschäftigung, wo zwar die Gesamtheit der Schüler allein, d. h. ohne den Lehrer, arbeitet, aber an ein und derselben (gemeinsamen) Übung.

Der Sinn jener Ausdrücke will daher genau fixiert sein. Wenn wir hier von Abteilungs- (oder gemeinsamem) und Einzel- (oder „einsamem“) Unterricht reden, so ist bei dieser Einteilung lediglich gefragt worden, ob die Schüler einer Abteilung mit demselben Arbeitspensum beschäftigt sind, oder nicht. Von der Arbeit der Schüler ist der Einteilungsgrund hergenommen, nicht von der Beteiligung des Lehrers dabei. Der Lehrer kann und muß in beiden Fällen durch Erklären, Kontrollieren 2c. mit Hand anlegen; und in beiden Fällen kommen Arbeiten vor, wo die Schüler stille für sich beschäftigt sind. Diesen letzteren, den selbstthätigen Übungen, wird ebensowohl beim Abteilungs- als beim Einzelunterricht die meiste Zeit gegönnt werden müssen, wenn wirklich gelernt werden soll, was dociert worden ist.

Von den (beispielsweise angenommen) fünf wöchentlichen Rechenstunden haben wir oben drei für den Abteilungsunterricht beansprucht und gezeigt, welche besonderen Übungen in jeder dieser Stunden vorzunehmen sind. Für den Einzelunterricht bleiben also noch zwei Stunden übrig. Es fragt sich nun, welche Übungen dafür passen, und wie dabei zu verfahren ist.

Beim vorbeschriebenen Abteilungsunterricht sind indes alle Übungen, welche im Rechnen nötig sind, schon vorgekommen; mithin kann beim Einzelunterricht, der neben jenem auftreten soll, von einer besondern Art von Rechenexercitien nicht mehr die Rede sein. Was bleibt denn nun für diesen noch übrig?

Hält man fest, daß der eigentümliche Zweck des Einzelunterrichts darin besteht, die Selbstthätigkeit des Schülers zu wecken und dem Privatfleiße Raum und Sporn zu geben, so wird man im allgemeinen annehmen müssen, daß er es ebenfalls mit allen Arten der Rechenübungen zu thun habe, also mit den (reinen) Kopfrechenexercitien, mit dem Lesen und Zergliedern der eingekleideten Aufgaben, mit dem Lösen derselben und dem mündlichen und schriftlichen Erklären dieser Lösungen.

Da der gemeinsame (Abteilungs-)Unterricht nicht bloß auf den mündlichen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler sich beschränkt, sondern auch stille schriftliche Beschäftigungen der Schüler vorkommen, so wird der Privatfleiß des Einzelnen sich zunächst bei diesen letzteren, gemeinsamen schriftlichen Arbeiten bethätigen können und müssen, nämlich in der Art, daß die Eifrigeren und Fähigeren qualitativ und quantitativ mehr leisten als die andern. Wie dies bei den Kopfrechen-Exercitien möglich ist, wurde oben schon erwähnt. Beim Lesen und Zergliedern der eingekleideten Aufgaben ist das Verfahren ebenso einfach, — nur braucht hier das Lesen als Leseübung nicht mit in die stillen und häuslichen Arbeiten aufgenommen zu werden. Sind nämlich in der betreffenden Lesestunde mehrere sorgfältig ausgewählte Aufgaben mündlich zergliedert, und dann die einzelnen gegebenen und gesuchten Positionen gliederweise in irgend einer Form an der Wandtafel aufgezeichnet worden: so kann nun der Lehrer eine Anzahl Aufgaben bezeichnen, die von den Kindern (sei es zu Hause oder in der Schule) auf dieselbe Weise selbständig schriftlich zergliedert werden sollen, und kann dabei den Privatfleiß in der Art in Anspruch nehmen, daß den Schwächern und der Mittelschicht ein Minimum aufgegeben wird, während es bei den Geförderten und Eifrigen heißt, man wolle sehen, wie weit jeder je nach Zeit, Kraft und Fleiß darüber hinausgehen werde. In der Stunde, welche vornehmlich dem Verständnis der sachlichen Verhältnisse gewidmet ist und wo zugleich gezeigt wird, wie die Aufgaben auf der Tafel gelöst und diese Lösungen erklärt werden, verfährt der Lehrer hinsichtlich der stillen oder häuslichen Übungen wie des Anspornens zum Privatfleiß ganz in derselben Weise, worüber also hier insonderheit nichts mehr gesagt zu werden braucht.

Es liegt auf der Hand, daß in dem Maße, wie bei allen diesen stillen Beschäftigungen — im Kopfrechnen, Zergliedern, Ausrechnen und Erklären — der Privatfleiß der Schüler angespornt wird und sich bethätigt, auch in demselbe Maße die Mühe des Lehrers im Kontrollieren sich mehrt. Er muß eben sehen, wie er die Arbeit bewältigt und welche Erleichterungs-

mittel möglich sind; oder aber auf den Einzelunterricht in dieser Form d. h. auf die Anspornung des Privatfleißes in dieser Form verzichten.

Ist aber eine andere Form noch übrig? Allerdings, nämlich eben die Weise, welche die alten Lehrer befolgten, indem sie jeden Schüler für sich im Rechenbuch weiter arbeiten ließen, so weit er konnte oder wollte, — nur mit dem Unterschiede, daß Referent dazu nicht sämtliche Rechenstunden verwendet, sondern die zweite, welche der Abteilungsunterricht übrig gelassen hat. Hier, beim exakten Einzelunterricht, hält also jedes Kind den Lehrgang ein, welchen das Rechenbuch vorschreibt, wofern der Lehrer nicht in einzelnen Fällen einzelne Aufgaben überschlagen lassen will. Bei der andern Hälfte, dem gemeinsamen Unterricht, hat der Lehrer sich einen besonderen Lehrgang zu bilden, indem er einerseits sich vornehmlich nach der Mittelschicht richten und andrerseits solche Aufgaben auswählen muß, die zum Lesen und Zergliedern oder zum Lösen und Erklären geeignet sind.

Nun entsteht aber bei diesem exakten Einzelunterricht die Frage, wie der Lehrer die Zeit finden soll, um sowohl den „einsam" vorschreitenden Schülern aller Schichten nachzuhelfen, wenn sie einmal festsitzen, als auch die gefertigten Arbeiten zu kontrollieren.

Irre ich nicht, so ist es hauptsächlich diese Schwierigkeit gewesen, welche den Einzelunterricht im Rechnen aus den meisten öffentlichen Schulen verbannt hat; denn die Vorteile, welche er bieten würde, können nicht wohl einem nachdenksamen Lehrer entgangen sein. „Zeit! Zeit!" — wird man daher sagen; „schaffe uns die erforderliche Zeit zum Nachhelfen und Nachsehen, dann stehen wir sofort auf deiner Seite."

Wohlan, so will ich einen Weg vorschlagen, der zum Ziele führen kann, zu dem Ziele nämlich, auch alle Vorteile des Einzelunterrichts zu erreichen. Das bezeichnete Hindernis des Zeitmangels wird auf diesem Wege zwar nicht beseitigt, sondern bloß umgangen, aber das ist ja in der Praxis gleich; hier handelt es sich lediglich darum, daß man leicht und sicher zum Ziele kommt. Vorhin wurden zwei Bedingnisse namhaft gemacht: das Kontrollieren der gefertigten Arbeiten und das Nachhelfen, wenn ein Schüler festsitzt. Mein Vorschlag hat nun das Seltsame an sich, daß er die eine Bedingung durch die andere erfüllt, und überdies dem Lehrer wenig Mühe kostet. „Da wäre ja der Stein der Weisen gefunden," möchte jemand denken, „ein viereckiger Kreis, ein perpetuum mobile!" So hoch brauchen wir uns indes mit unsern didaktischen Künsten nicht zu versteigen; was ich vorhin sagte, ist aber doch richtig, wie wunderlich es klingen mag. Das Mittel ist höchst einfach und hat daher viele Ähnlichkeit mit dem bekannten Geheimnis, ein Ei auf die

Spitze zu stellen. „Es sei, — nur rücke endlich damit heraus!“ Gut, es soll geschehen.

Nehmen wir an, man habe den Einzelunterricht in den genannten zwei Stunden eingeführt, jeder Schüler rechne frisch für sich weiter und es stehe etwa jeder auf einer besonderen Stufe, so daß die ganze Reihe der Schüler vom Geförderten bis zum Schwächsten gleichsam eine ebenso lange Reihe von Abteilungen bilde. Da könnte es freilich passieren, daß jeder Einzelne plötzlich festsitzt und daher allen 40 oder 80 Schülern geholfen werden müßte. Diese Hülfe, die der Lehrer beim gemeinsamen Unterricht etwa in fünf Minuten geleistet hätte, würde ihm jetzt anscheinend vierzig- resp. achtzigmal fünf Minuten kosten. Mit der Kontrolle wäre es dem Anscheine nach ebenso. Wie aber, wenn der Lehrer sich nun darauf beschränken dürfte, die genannten fünf Minuten lediglich dem obersten Vordermann zu widmen, so daß er diesen immer im Schritte und Zuge hielte, dann demselben übertrüge, es ebenso mit seinem Neben- oder Hintermann zu machen, und weiter dieser zweite den dritten nachzöge und kontrollierte; kurz, wenn jeder Obere zum Vorspann und zur Kontrollierung der Unteren diente: würde so die ganze Reihe nicht vorrücken und am Vorrücken bleiben können, ohne daß es dem Lehrer mehr Zeit und Mühe kostete, als auch beim Abteilungsunterrichte? „Dachte ich's doch“ — höre ich einen Leser ausrufen — „dachte ich's doch, daß der Schalk wieder so ein Schneiderknoten-Geheimnis in petto hätte! Ja wenn das so lustig und leicht ginge, wie es sich schreiben läßt! Aber, wer bürgt mir dafür, daß einer dem andern wirklich helfen kann und wirklich kontrolliert, — daß nicht etliche oder viele sich verabreden, den Lehrer zu täuschen, beim Kontrollieren ein Auge zuzudrücken, „fünf gerade sein zu lassen,“ ja ganze Reihen von Aufgaben zu überschlagen, um auf einmal mit Siebenmeilenstiefeln fortzuschreiten?“ — Geduld, lieber Freund, ich habe nur gesagt: wenn man so verfahren könnte, dann würden die und die Vorteile erreichbar sein. Ich behaupte nicht, daß man's just so machen sollte. Meine Meinung ging lediglich dahin, die Richtung des Weges, die Hauptidee des Mittels zu zeigen. Vielleicht brauchen wir bloß ein paar Verbesserungen anzubringen, um die mit Recht gefürchteten Übelstände zu vermeiden, und können dann das Verfahren in der Hauptsache festhalten. Überlegen wir einmal! Daß dabei das Hindernis des Zeitmangels für den Lehrer beseitigt resp. umgangen wird, ist klar. Zum andern steht erfahrungsmäßig nicht zu besorgen, daß sämtliche Schüler auf einmal der Nachhülfe bedürfen werden; dies mag höchstens in einer Stunde etwa ein dutzendmal, also durchschnittlich alle fünf Minuten einmal vorkommen. Es handelt sich daher bloß darum, sicher zu stellen, daß

die Nachhülfe, welche ein Schüler dem andern zu leisten hat, wirklich und gut geleistet werde, und dann, daß alles ehrlich, ohne Täuscherei zugehe. Wie läßt sich nun diese Bürgschaft erreichen?

Setzen wir den Fall, der Schüler D — der vierte in der Reihe — könne die Aufgabe, an der er jetzt steht, nicht lösen. Nach der Ordnung, die ich handhabe, darf er jetzt nicht selbst seinen Vordermann in Anspruch nehmen, sondern muß sich dem Lehrer melden, was einfach dadurch geschieht, daß er an seinem Platze still aufsteht. Auf meinen Wink nennt er dann den Abschnitt und die Aufgabe, um welche es sich handelt. Ich winke nun dem Schüler C, dem nächsten Vordermann von D in der Rechenreihe, zum Aufmerken, notiere ihm die Nummer der betreffenden Aufgabe an die Wandtafel oder lasse sie durch den andern Schüler nennen. Der Helfer weiß jetzt Bescheid und schickt sich an, still für sich die Aufgabe zu bedenken und, so weit es ihm nötig dünkt, auf seiner Tafel auszurechnen. Der andere mag mittlerweile an einer der nächstfolgenden Aufgaben sich versuchen. Sobald jener mit seinem Überlegen und Rechnen zu Ende ist, giebt auch er dies durch Aufstehen zu erkennen. Auf einen Wink von meiner Seite beginnt er dann, dem ratlosen Kameraden die fragliche Aufgabe laut zu erklären. Ich höre ebenfalls zu, um zu kontrollieren, ob er seine Sache gut macht; denn die zu leistende Hülfe ist bei ihm zugleich eine Prüfung für sein privates Einzelrechnen, eine Probe nämlich, ob er die Aufgaben bis zu diesem Punkte wirklich mit Verstand gerechnet hat. Zeigt es sich, daß seine Erklärung unzureichend und mangelhaft ist, oder gesteht er selbst ein, daß er die Aufgabe nicht lösen oder nicht erklären könne, so ist ihm selbst damit das Urteil gesprochen: sein fortgeschrittenes Einzelrechnen muß wieder zurückschreiten und an der ungelösten Aufgabe von neuem beginnen. Nun wird der folgende Vordermann B zur Hülfe aufgefordert, für den dann die Hülfeleistung ebenfalls eine Prüfung ist. Hat dagegen C die geforderte Erklärung gut ausgeführt, so wird der hülfsbedürftige D in der Regel sich befriedigt erklären, vielleicht erklärt er sogar schon nach den ersten Sätzen, daß er jetzt selbst den Weg wisse. Wäre ihm die Aufgabe noch nicht klar geworden, so würde der andere die Erklärung wiederholen müssen, wobei dann auch der Lehrer, falls es ihm rätlich scheint, durch ein paar Fragen mit eingreifen könnte. Durchschnittlich wird die Hülfeleistung für den einen — oder was dasselbe ist: die Prüfung für den andern — leicht und still von statten gehen, so daß nach ein paar Minuten jeder wieder an seiner privaten Arbeit ist.

In dieser Weise, die ohne Zweifel dem Leser sofort verständlich sein wird, geht das Verfahren seinen geregelten Gang: wo irgend einer in der

langen Rechenreihe der Nachhülfe bedarf, da muß der nächste Vordermann (oder einer der nächsten) diese Hülfe leisten und damit zugleich ein Examen bestehen d. h. über die Solidität seines vorgeschrittenen Privatfleißes Rechenschaft geben. So kann jedem geholfen und jeder kontrolliert werden, ohne daß Zeit und Kraft des Lehrers zu belästigend in Anspruch genommen sind. Die Vorteile liegen demnach auf der Hand.

Es könnte nun jemand noch einreden wollen, diese Prüfungen der Einzelnen seien doch nur Prüfungen der Rechen-Fähigkeit, nicht aber eine Kontrolle der gesamten Rechen-Thätigkeit; wenn diese letztere, d. h. das Nachsehen aller von den Schülern privatim gerechneten Aufgaben nicht stattfinde, oder vielleicht sogar niemals davon die Rede sei, so würden diese dadurch in Sicherheit eingewiegt werden und in Versuchung geraten, entweder Aufgaben geradezu zu überschlagen, oder mit halben und versuchsweisen Lösungen sich zufrieden zu geben, kurz, durch allerlei Täuschungen recht weit vorzurücken suchen. Ein anderer möchte fragen wollen, ob der Lehrer, der ja auf die Erklärungen stets achten müsse, nicht dennoch mehr Zeit darauf verwenden müsse, als ihm zu Gebote stehe.

Auf das erste Bedenken ist folgendes zu erwidern. Beim Rechnen gilt ja als Ziel die Rechen-Fähigkeit; die Rechen-Thätigkeit, die Übung, ist nur Mittel. Kann nun die Kontrolle so geschehen, daß das Rechnenkönnen Schritt vor Schritt, nicht erst nach langen Zwischenräumen, über sich Rechenschaft zu geben hat, was beim beschriebenen Verfahren in der That der Fall ist, indem jeder jeden Augenblick gewärtig sein muß, sich für einen Hintermann zur Hülfe herangezogen zu sehen; leistet ferner jede Weise der Prüfung das, was sie leisten soll, d. h. wird die Rechenfähigkeit wirklich ausreichend geprüft: so reicht dieses Kontrollverfahren einstweilen auch vollkommen aus, denn die Möglichkeit, durch Täuscherei vorwärts zu kommen, und unentdeckt bleiben zu können, ist sowohl für das Bewußtsein der Schüler wie in Wirklichkeit dergestalt eingeschränkt, daß dieser kleine Spielraum keine Sorge mehr zu machen braucht. Im weiteren wird er noch dadurch beschränkt werden, wenn, wie oben empfohlen, in der ganzen Schule ein Geist der Ehrlichkeit herrscht und der gesamte Verkehr auf gegenseitigen Kredit gegründet ist. So weit dann noch eine Kontrolle der laufenden Rechenarbeiten nötig oder rätlich bleibt — sei es bei Einzelnen und in einzelnen Fällen, oder überhaupt — so kann der Lehrer einige zuverlässige Schüler in jeder Abteilung damit betrauen, indem er ihnen je zuweilen eine aus dem Haufen herausgenommene Tafel zur Durchsicht übergiebt, — etwa vor Beginn des Unterrichts, oder nach der Schule, oder wie es sonst gelegen ist. Rechnet man nun alles

zusammen, was bei unserm Verfahren zur Kontrollierung der Rechenarbeiten und der Rechenfähigkeit geschieht, so wird sich ergeben, daß die Schule in der That damit auskommt.

Auf das obige zweite Bedenken ist zu sagen: Des Lehrers Zeit wird allerdings durch diesen Einzelunterricht noch in einem gewissen Maße in Anspruch genommen, allein nicht so sehr, daß er z. B. in derselben Stunde, wo eine Abteilung privatim auf der Tafel rechnet, nicht die andere Abteilung zugleich mündlich im Kopfrechnen beschäftigen oder lesen lassen könnte. Seit 18 Jahren habe ich sowohl in einer einklassigen wie in einer mehrklassigen Schule auf die beschriebene Weise den Rechenunterricht erteilt und kann daher aus Erfahrung sagen, daß sie unschwer auszuführen und mir von Jahr zu Jahr lieber geworden ist. Wer es probieren will, und die dabei zu beobachtende Ordnung mit einigem Geschick regelt und handhabt, wird dieselbe Erfahrung machen können.

Übersicht der Rechenübungen.

Abteilungsunterricht:

1. Stunde: reine Kopfrechen-Exercitien.

2. Stunde:	Lesen und Zergliedern eingekleideter Aufgaben.	Neben dem mündlichen Unterrichte gehen stille schriftliche Übungen des Gelernten her.
3. Stunde:	a) Kennen- und Verstehenlernen der sachlichen Verhältnisse. b) Lösen der Aufgaben und Erklären des Lösungsverfahrens.	

Einzelunterricht:

4. Stunde: 5. Stunde:	Jeder Einzelne rechnet für sich weiter — in der Schule und zu Hause.	Der Geförderte muß stets bereit sein, dem Schwächeren die nötige Hülfe zu leisten, — und dadurch über die Solidität seines Fortschritts Rechenschaft geben.

Bemerkung. Die Zahl der wöchentlichen Rechenstunden ist nur beispielsweise auf 5 gesetzt; ebenso wolle man die Reihenfolge der Übungen (innerhalb einer Woche) verstehen.

Die 2. oder 3. Stunde kann den Geförderten zuweilen zum Einzelrechnen überlassen werden.

Bemerkungen über den Zeichenunterricht.*)

(Anschließend an einen Vortrag des Herrn H. Halfter-(M.-Gladbach) über den Zeichenunterricht, gehalten auf der General-Konferenz bergischer Lehrer in Vohwinkel am 22. Okt. 1881 und eine „Lehrprobe" des Herrn Halfter aus dem Gebiete des Zeichenunterrichts, vorgeführt in der General-Konferenz bergischer Lehrer in Vohwinkel am 27. Dez. 1881.)

I. Auszug aus dem Vortrage des Herrn Halfter über den Zeichenunterricht.

A. Anforderungen an den Lehrgang.

Ein guter Lehrgang für den Zeichenunterricht muß folgenden Anforderungen genügen:

1. Derselbe muß zunächst von den dem Zeichnen eigenen Elementen aus begründet werden.

Aus der Natur des Zeichnens und der Natur des Kindes ergiebt sich: Die Aufgabe dieses Unterrichts ist

a) Pflege des bewußten Sehens. — Das leibliche und geistige Auge muß geübt werden, Gestalten deutlich, bewußt zu erfassen und vorgestellte Formen energisch ohne Wanken festzuhalten.

b) Pflege der Handfertigkeit. — Die Hand muß geübt werden, Linien sicher und gewandt zu ziehen.

Das Ziel ist zunächst das sichere Erfassen und freie Darstellen unverkürzter Flächen.

Der Weg zum Ziele. — Beide Seiten des Zeichenunterrichts: „Üben des leiblichen und geistigen Auges, Üben der Hand" — müssen

---

*) Vergl. auch Dörpfelds Äußerungen über das Zeichnen in den Grundlinien 2c. 2. Aufl. Ges. Schr. II. S. 77—80. Der Herausgeber.

auf allen Stufen gepflegt werden, so zwar, daß das Üben des Auges als das wichtigere angesehen wird, womit jedoch einer Vernachlässigung der Handfertigkeit keineswegs das Wort geredet werden soll. — Die Ziele für die einzelnen Stufen müssen Durchgangspunkte für das Gesamtziel sein und mit diesem in gerader Linie liegen.

Pflege des Auges.

Auf der Unterstufe wird der Schüler an ein genaueres Aufmerken auf die Gestalt gewöhnt. Das Sehen ist mehr noch ein fließendes Sehen, doch wird das fixierende Schauen schon angebahnt. Das Festhalten der Vorstellung behufs Reproduktion derselben wird dem Schüler durch sichtbare und greifbare Hülfsmittel erleichtert. —

Pflege der Handfertigkeit.

Gerade und krumme Linien werden an einem festen Gegenstande vorbei gezogen oder bereits vorhandene Linien nachgestrichen.

(Auge.) -- Auf der Mittelstufe wird der Hauptumriß nebst den wichtigsten Teilumrissen in den Hauptpunkten erfaßt. Das Festhalten der Vorstellung wird durch gegebene oder auf mechanischem Wege bestimmte Punkte unterstützt. —

(Hand.) — Gerade und krumme Linien von mäßiger Länge und einfacher Form werden zwischen vorher bestimmten Punkten frei gezogen.

(Auge.) — Auf der Oberstufe wird die Gestalt in allen ihren Einzelheiten aufgefaßt und ganz frei reproduziert. —

(Hand.) — Gerade und krumme Linien von bedeutender Länge und zusammengesetzter Form werden ganz frei gezogen.

Auf der Unterstufe zeichnen die Schüler nur auf die Tafel. Auf den übrigen Stufen auf die Tafel und auch mit dem Bleistift auf Papier. Im dritten Schuljahre ist der Gebrauch des Papiers jedoch nur wünschenswert, nicht unbedingt notwendig. Wenigstens im letzten Schuljahre ist neben dem Bleistift auch die Anwendung der Feder sehr zu empfehlen.

Das der Volksschule gesteckte Ziel ist erreicht, wenn der Schüler die mathematischen Grundformen

a) bewußt aufgefaßt,
b) die sichere Reproduktion derselben sich geläufig gemacht und
c) eine Gewandtheit erworben hat, sie zum Erfassen und freien Darstellen des ihn umgebenden Formenreichtums in ausgiebiger Weise zu verwerten.

Diese Grundformen sind:
einerseits das Dreieck, insbesondere das gleichschenkelige rechtwinkelige Dreieck und in weiterer Folge die vier übrigen Musterdreiecke, andrerseits der Kreis und in weiterer Folge die Ellipse und die Spirale.

2. Forderung an einen guten Lehrgang des Zeichenunterrichtes:

Derselbe muß so eingerichtet sein, daß alle Schüler einer Klasse gleichzeitig und gleichmäßig danach unterrichtet und dennoch die Individualität der Schüler in wünschenswertem Maße berücksichtigt werden können.

Diese Forderung will besagen, daß innerhalb der Klasse sich Abteilungen, innerhalb der Abteilungen sich vorgeschrittene Gruppen, ja innerhalb der Gruppen sich noch weiter vorgeschrittene einzelne Schüler befinden, ohne daß dadurch der regelrechte Klassenunterricht aus dem Geleise gerät. — Der fähigere Schüler muß lückenlos aus einer niedern Gruppe zur höheren, aus einer niedern Abteilung zur höheren übergehen können. —

3. Forderung. — Derselbe muß den Zusammenhang mit dem Sachunterrichte (und der Raumlehre) festhalten. —

4. Derselbe muß ermöglichen, den häuslichen Fleiß, überhaupt die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers in den Dienst des Unterrichtes zu ziehen. —

5. Derselbe muß sich den verschiedensten Schulverhältnissen anpassen lassen.

B. Lehrgang.

Diesen fünf Anforderungen entspricht am besten ein Lehrgang, welcher für die einzelnen Stufen (Unter-, Mittel- und Oberstufe) geeignete Normalfiguren auswählt.

1. Die Normalfiguren repräsentieren die einzelnen Hauptlektionen, die sogenannten „methodischen Einheiten" des Lehrplans. Sie sind die orientierenden Begriffe beim Zeichenunterrichte (bei der Pflege des Auges und der Hand). —

2. Die Normalfiguren ermöglichen es, die Klasse zusammenzuhalten und doch der Individualität der Schüler Spielraum zu lassen. Sie sind das gemeinsame Band für die Abteilungen und Gruppen.

3. Die Normalfiguren ermöglichen den Zusammenhang zwischen dem Zeichenunterrichte und dem übrigen Unterrichte. — Sie sind Stationen, von wo aus Rück-, Um- und Vorschau gehalten wird. —

4. Durch die Normalfiguren und deren Ableitungen wird der Schüler zum Zerlegen der Formen in ihre Elemente und zum freien Verknüpfen der Formenelemente angeleitet und dadurch zum selbständigen Schaffen, zum Erfinden, zum Produzieren angeregt und befähigt. Also die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers wird gefördert und in den Dienst des Unterrichts gezogen. —

5. Die Normalfiguren ermöglichen nicht nur das Anpassen des Lehrganges an die verschiedenen Schulverhältnisse, sondern gestatten auch in der einzelnen Klasse, den Lehrgang in den verschiedenen Jahren je nach den Umständen weiter auszudehnen oder mehr zusammen zu ziehen. —

Die Normalfiguren sollen keine ästhetischen, sondern methodische Normalfiguren sein. Keine Idealformen. — Auch sind die Normalfiguren nicht mit den mathematischen Grundformen zu verwechseln. Sie sind weitere Ausgestaltungen und Anwendungen der Grundformen, eigens zu dem Zwecke des Unterrichts gebildet, um an ihnen die Grundformen auffassen und einüben zu lassen und deren Verwendung zum Erfassen und freien Darstellen des Formenreichtums der frischen Natur zu lehren.

Durch Verwendung der Normalfiguren ist der Zeichenunterricht in der günstigen Lage, wie kaum ein zweites Unterrichtsgebiet, der 2. Forderung gerecht zu werden.

C. Lehrverfahren.

Das Lehrverfahren beim einzelnen Pensum gliedert sich nach den drei formalen Stufen: Anschauen, Reflektieren, Anwenden.

Übersichtliche Zusammenstellung der Lehr- und Lernakte bei Durchnahme jeder einzelnen Normalfigur.

	A. Neulernen.	B. Einprägen.
I. Akt. Anschauen.	**a) Vorbesprechung.** Durch Aufsuchen der Hauptpunkte des Umrisses eines Gegenstandes werden die Schüler auf die Figur hingelenkt.	
	b) Darbietung der Figur und erste Betrachtung derselben.	b) Zeichnen der Figur unter Anwendung mechanischer Hülfsmittel.
II. Akt. Reflektieren.	**a) Verknüpfung.** Genauere Betrachtung der Figur, Durchdringung derselben nach allen Seiten, Vergleichung mit andern Figuren.	a) Repetition der gefundenen Wahrheiten.
	b) Zusammenfassung. Fixierung der Zeichenregel.	b) Repetition der Regel. Wiederholtes Zeichnen der Normalfiguren.
III. Akt. Anwenden.	Aufsuchen von Anwendungsfiguren.	Zeichnen der Anwendungsfiguren.

II. Bericht über die Lehrprobe des Herrn Halfter.

Ehe Herr Halfter zur eigentlichen Lektion überging, erledigte er einige Vorfragen, um etwaige Hindernisse aus dem Wege zu räumen und Mißverständnissen vorzubeugen. Dieser Besprechung wurden folgende Zeichnungen zu Grunde gelegt, welche er zu diesem Zwecke mitgebracht hatte und an der Wandtafel befestigte:

a) Ein auf der Spitze stehendes Quadrat.
b) Ein auf der Seite stehendes Quadrat.
c) Eine Biene (in vergrößertem Maßstabe).
d) Ein Blattornament aus dem Vorlagenwerk von Herdtle-Tretau.
e) Die fünf rechtwinkeligen Musterdreiecke.
f) Eine Zusammenstellung der Musterdreiecke in vierfacher Wiederholung zum Aufsuchen und Bestimmen beliebiger Dreiecke.

An diesen Zeichnungen entwickelte der Vortragende dann in ausführlicher Weise

1. die Bedeutung und Notwendigkeit der Hülfslinien,
2. die Bedeutung der (mathematischen) Grundformen und die Notwendigkeit ihrer Einübung,
3. die Bedeutung der Normalfiguren und deren richtigen Gebrauch, — und faßte das Ergebnis dieser Untersuchung in thesenartig formulierte Sätze zusammen.

Da ein ausführlicher Bericht über den Gang dieser fast eine Stunde umfassenden Untersuchung ohne die betreffenden Zeichnungen doch schwer verständlich sein würde, so mögen hier nur die Endergebnisse folgen.

1. Die Hülfslinien sollen dienen
   a) zum Erfassen, zum Sehen,
   b) zum Darstellen, zum Zeichnen,
   c) zum Prüfen, zum Kontrollieren und Korrigieren der fertigen Zeichnung.

Die Hülfslinien dürfen nicht willkürlich hinzugefügt werden, sondern müssen in der aufzufassenden und darzustellenden Figur direkt oder indirekt schon vorhanden sein, so daß sie auch für den Geübten ihre volle Gültigkeit behalten, nur mit dem Unterschiede, daß er sie sich nur vorstellt, während der Ungeübte sie auch hinzeichnet.

2. Bei jeder zu zeichnenden Figur sind zunächst die Hauptpunkte des Umrisses und die Mitte zu bestimmen.

Bei jeder Bogenlinie ist einerseits das Dreieck, welches durch die beiden Endpunkte und den am weitesten von der Sehne entfernten Punkt des Bogens bestimmt wird, andererseits die Richtung des Bogens (die Tangente) in den drei genannten Punkten genau zu beachten.

Als Maßstab bei diesem Erfassen und Darstellen einer Figur dienen die (mathematischen) Grundformen, und zwar sowohl beim Erfassen und Darstellen der Figur im allgemeinen in den Hauptpunkten des Umrisses, als auch beim Erfassen und Darstellen der einzelnen Bogenlinien. Diese Grundformen sind einerseits die fünf rechtwinkeligen sog. Musterdreiecke, einzeln und in Verbindung, andererseits die Kreislinie, im ganzen und in einzelnen Bogen.

Sollen die Grundformen ihren Zweck, als Maßstab zu dienen, voll und ganz erfüllen, so müssen sie sicher erfaßt und leicht reproduzierbar sein. Dies zu vermitteln, ist vorzugsweise Sache des Zeichenunterrichtes.

3. Die Aneignung der Grundformen erfolgt in methodischem Gange durch zweckmäßig gewählte Normalfiguren.

Jede Normalfigur ist aus einer den Schülern bekannten sachlichen Form (möglichst der nächsten Umgebung entnommen) abzuleiten; ihre Herstellungsweise haben die Schüler unter Anleitung des Lehrers selber zu finden; die der Normalfigur zu Grunde liegende Grundform ist hervorzuheben und zum Erfassen und Darstellen weiterer im Anschauungskreise der Schüler liegenden Formen anzuwenden.

Nunmehr ging Referent zu seiner Hauptaufgabe, zur Lehrprobe, über.

Wegen der großen Entfernung M.-Gladbachs vom Konferenzorte mußte von einer Lehrprobe mit Kindern abgesehen werden. Doch gab Referent kurz ein Bild seiner Klasse, da er, wie er sagte, diese bei den nachfolgenden Erörterungen stets im Auge habe.

Die Klasse ist die Oberklasse einer dreiklassigen Volksschule, zählt 62 Schüler und Schülerinnen und enthält zwei Abteilungen. In jeder Abteilung sind die Schüler je nach ihrer Befähigung beim Zeichnen zu mehreren Gruppen vereinigt.

I. Abteilung 33 Schüler und Schülerinnen.

Gruppe a) 3 Kinder (im 8. Schuljahre)
„ b) 9 „ (7 im 8., 2 im 7. Schuljahre)
„ c) 9 „ } (im 7. Schuljahre).
„ d) 12 „ }

II. Abteilung 29 Schüler und Schülerinnen (im 5. und 6. Schuljahre).

Gruppe a) 12 Kinder (darunter 2 sehr befähigte)
„ b) 11 „ (mittelgute)
„ c) 6 „ (sehr schwache).

Alle diese Abteilungen und Gruppen werden klassenmäßig gemeinsam im Zeichnen unterrichtet.

Die Lehrprobe.

Normal-Figur XI: Der Viertelkreis (vgl. die Schrift: Halfter, Normal-Figuren u. s. w. S. 49 und Tafel 14).

Ziel der Lektion. In den beiden letzten Lektionen sind der Kreis und der Halbkreis betrachtet worden; in dieser Lektion soll gelernt werden, den Viertelkreis einzeln zu erfassen und frei darzustellen.

I. Lehroperation: Anschauen.

a) Vorbesprechung.

Eine in der evangelischen Kirche zu M.-Gladbach wiederholt angewandte Verzierungsform wird in großer, deutlicher Abbildung vor den Augen der Kinder befestigt und kurz besprochen. (Referent zeigte diese Abbildung vor.) Die Hauptfigur wird hervorgehoben und durch Drauflegen einer aus weißer Pappe ausgeschnittenen Figur (der Normalfigur) noch weiter isoliert.

b) Darbietung.

Die weiße Normalfigur wird auf ein auf der Seite stehendes blaues Quadrat gelegt. Die vier Ecken des blauen Quadrates werden durch vier aus weißer Pappe ausgeschnittene Viertelkreise verdeckt.

Von dem nunmehr weißen Quadrate wird die mittlere Figur weggenommen, so daß die Normalfigur blau auf weißem Grunde erscheint.

Die weggenommene weiße Normalfigur wird sodann auf ein auf der Spitze stehendes blaues Quadrat gelegt.

Resultat: Die Figur wird von vier Viertelkreisbogen umgrenzt. Die Mittelpunkte dieser Viertelkreisbogen liegen in den vier Eckpunkten eines auf der Seite stehenden Quadrates. Die vier Eckpunkte der Figur bestimmen ein auf der Spitze stehendes Quadrat. —

Die erste Auffassung der Figur ist erfolgt; es gilt, diese Auffassung noch mehr zu vertiefen. Dies geschieht in der II. Lehroperation. Dabei muß der Schüler die Figur nach allen Seiten durchdringen; das kann er aber nur, wenn er sie in nächster Nähe hat. Andrerseits muß aber auch die Figur absolut richtig sein. Darum wird jetzt die Figur mit Zirkel und Lineal konstruiert. Der Lehrer macht es an der Wandtafel vor und die Schüler machen dasselbe auf ihrer Tafel, bezw. ins Diarium. (Vgl. Halfter, Normalfiguren, S. 26.)

II. Lehroperation: Reflektieren.

a) Entwicklung (behufs des Auffassens).

Die einander gegenüberliegenden Ecken der Figur sind bereits miteinander verbunden. Die eine Linie steht senkrecht, die andere wagerecht.

Die vier Ecken sind gleich weit vom Durchschnittspunkte dieser Linien entfernt.

Die vier Sehnen der Bogen werden gezogen. Dieselben begrenzen ein auf der Spitze stehendes Quadrat.

Die Sehnen werden halbiert und in den Halbierungspunkten Senkrechte nach innen errichtet. Jede Senkrechte schneidet den Bogen in dem Punkte, welcher am weitesten von der Sehne entfernt ist. Das Bogendreieck wird bestimmt. Es ist gleichschenkelig. Die Höhe des Dreiecks ist etwas weniger als die Hälfte der halben Sehne. Aufsuchen dieses Dreiecks in der Zusammenstellung der Musterdreiecke. Dieses Dreieck ist dasselbe, welches beim regelmäßigen Achteck (Normalfigur VIII) zwei anstoßende Seiten und die verbindende Diagonale bilden. Die Richtung des Bogens in den drei bestimmten Punkten ist senkrecht, ganz schräge, wagerecht. Jede der beiden Tangenten in den Endpunkten des Bogens bildet mit der Sehne einen halben rechten Winkel. Die Tangente in der Mitte des Bogens ist der Sehne parallel. Der Bogen ist ganz gleichmäßig gekrümmt; er geht ganz gleichmäßig aus einer Richtung in die andere über.

b) Zusammenfassen und Einprägen.

Das Resultat der obigen Entwicklung wird kurz zusammengefaßt; die Sätze werden durch Wiederholung geläufig gemacht.

1. Die vier Hauptpunkte der Figur bestimmen ein auf der Seite stehendes Quadrat.
2. Die Figur wird von vier Viertelkreisbogen begrenzt.
3. Der Viertelkreisbogen weicht in der Mitte am weitesten von der Sehne ab, und zwar beträgt diese Abweichung etwas weniger als die Hälfte der halben Sehne.
4. Die Anfangs- und Endrichtung des Viertelkreisbogens bildet mit der Sehne einen halben rechten Winkel; in der Mitte ist der Viertelkreisbogen der Sehne parallel.
5. Die Bogenlinie geht ganz gleichmäßig aus einer Richtung in die andere über.

a) Entwicklung (behufs des Zeichnens).

Unter Leitung des Lehrers ermitteln nun die Schüler das Verfahren, wie die Figur ohne Anwendung mechanischer Hülfsmittel vollständig frei zu zeichnen ist, und durch welche Linien die gezeichnete Figur auf ihre Richtigkeit geprüft werden kann. Dabei entsteht die Figur vor den Augen der Schüler an der Wandtafel. Die Schüler zeichnen dann a tempo mit dem Lehrer auf ihre Schiefertafel. Die fähigeren Schüler, welche ihre jeweilige Aufgabe früher fertig haben, gehen zu den schwächeren

und machen dieselben auf Fehler aufmerksam, doch dürfen sie denselben nichts vorzeichnen. Um Unordnung zu vermeiden sind jedem der fähigeren Schüler bestimmte Schüler (etwa 2 bis 4) zugewiesen.

b) Zusammenfassen und Einprägen.

Nachdem so die Figur einmal aus freier Hand gezeichnet ist, wird die Zeichenregel kurz formuliert und eingeprägt.

Zeichenregel:

1. Bestimme den Mittelpunkt der Zeichenfläche!
2. Bestimme die vier Hauptpunkte der Figur!
3. Ziehe die vier Sehnen der Bogen!
4. Bestimme den Ort der größten Abweichung der Bogen von den Sehnen!
5. Bestimme die Haupttangenten der Bogen!
6. Ziehe die Bogen!

Das bisher Skizzierte erfordert unter normalen Verhältnissen erfahrungsgemäß eine Unterrichtsstunde. Es wird nun den Kindern empfohlen, die Figur bis zur nächsten Zeichenstunde fleißig zu üben.

In der nächsten Zeichenstunde wird zunächst die Zeichenregel wiederholt und dann die Figur von allen Schülern a tempo im Zeichenhefte entworfen. Dabei helfen die fähigeren, also früher fertigen Schüler den schwächeren in oben beschriebener Weise „sehen". Es ist darauf zu achten, daß die Schüler alle Linien möglichst zart ausführen. Nachdem der Entwurf vollendet und auf seine Richtigkeit geprüft worden ist, entfernt die II. Abteilung die Hülfslinien und zeichnet die Figur ins Reine. Die I. Abteilung jedoch benutzt den Entwurf zu einer Anwendungsfigur. Es ist noch zu bemerken, daß die I. Abteilung die ganze Seite als Zeichenfläche benutzt, während die II. Abteilung die Seite zuvor in vier Rechtecke teilt, von denen eins die Zeichenfläche darstellt.

III. Lehroperation: Anwenden.

Während die II. Abteilung die Normalfigur ins Reine zeichnet, bespricht der Lehrer mit der I. Abteilung eine Anwendungsfigur, die aus dem bereits fertigen Entwurfe entwickelt werden kann. Bei der Ausführung scheiden sich die einzelnen Gruppen. Nur wenige Andeutungen des Lehrers, sei es mit Worten, sei es mit der Kreide, genügen, um sofort jede Gruppe in volle, der jeweiligen Befähigung entsprechende Thätigkeit zu versetzen.

Mittlerweile hat die II. Abteilung ihre Reinzeichnung vollendet und wird auch mit dieser eine möglichst leichte Anwendungsfigur kurz besprochen. Diese wird ins zweite Viertel der Seite gesetzt. Dabei scheidet

sich auch diese Abteilung in mehrere Gruppen, welche die betreffende Figur entweder einfacher oder reicher ausführen. Auch hier genügen nur wenige Andeutungen des Lehrers. Überhaupt tritt in dieser und in den beiden folgenden Zeichenstunden die Thätigkeit des Lehrers zurück und das Schaffen des Schülers in den Vordergrund.

Zu Beginn der dritten Zeichenstunde werden die Merkmale des Viertelkreisbogens nochmals wiederholt.

Sodann werden die Schüler auf bekannte Gegenstände der Umgebung hingewiesen, bei denen der Viertelkreisbogen Anwendung gefunden hat. Dabei hat der Schüler sich genau darüber auszusprechen, woran er erkennt, daß der betreffende Bogen ein Viertelkreisbogen ist. Auch einige Bogen, welche keine Viertelkreise sind, werden den Schülern vorgelegt und dieselben sprechen sich darüber aus, woran sie das erkennen. Nunmehr wird Rundschau gehalten in der Umgebung des Schülers und in den den Schülern aus dem Sachunterrichte bekannten Formen, in denen der Viertelkreisbogen als wichtiges Element vorkommt. Der eine Schüler bringt dies, der andere jenes herbei. Aus den so erhaltenen Figuren wählt der Lehrer für die einzelnen Gruppen der I. Abteilung je eine, für die der II. Abteilung je zwei (leichtere) Formen aus, die von den einzelnen Gruppen ins Heft gezeichnet werden.

Dabei helfen beständig die fähigeren Schüler den schwächeren „sehen", nur mit dem Unterschiede, daß nicht mehr jene zu diesen hingehen, sondern umgekehrt diese ihre Zeichnung in den verschiedenen Stadien des Entwurfes jenen zur Beurteilung vorlegen. Wer seine Zeichnung früher als seine Mitschüler der Gruppe vollendet hat, zeichnet andere Anwendungsfiguren auf die Schiefertafel.

So ist während der dritten und vierten Zeichenstunde die ganze Klasse in vollster Thätigkeit. Der Lehrer hat nur zu beaufsichtigen und zu leiten und genießt für seine Lunge einer wohlverdienten Ruhe.

III. Nachbemerkungen Dörpfelds zu der oben mitgeteilten Lehrprobe aus dem Zeichenunterricht — mit besonderer Rücksicht auf die Herbartische Methodik.

Die Methode des Zeichenunterrichts, welche hier in einem praktischen Lehrbeispiele auftritt, liegt seit kurzem in ausführlicher Darstellung vor, in der Schrift: „Achtzehn Normalfiguren als Grundlage für den Schönzeichenunterricht in der Oberklasse der Volks-

schule. Mit einem die ganze Schulzeit umfassenden Plane des Zeichenunterrichts und einem speciell ausgeführten Lehrgange für die Oberklasse einer dreiklassigen Volksschule. Nach Herbartischen Grundsätzen bearbeitet von J. P. Halfter, Hauptlehrer.“ (M.-Gladbach 1881, L. Boltze. Preis 2,40 M.)

Die Schrift ist in der bezeichneten Begrenzung (Oberstufe) ein vollständiges methodisches Lehrbuch des Zeichenunterrichts. Die Oberstufe wurde deshalb zunächst bearbeitet, weil hier das Charakteristische der Methode am deutlichsten zum Ausdrucke gebracht werden kann. Die speciellen Anweisungen für die Unter- und Mittelstufe gedenkt der Verfasser später folgen zu lassen.

Zur Herausgabe seiner Arbeit wurde der Verfasser angeregt durch den Kreis-Schulinspektor des Inspektionsbezirks Gladbach, Herrn Kentenich, welcher dem Schriftchen auch ein empfehlendes Vorwort beigefügt hat. Herr Kentenich, ein aus der Praxis des Schul- und Seminarunterrichts hervorgegangener Schulmann, sagt in diesem Vorwort:

„In der Schule, welcher Herr Halfter als Hauptlehrer vorsteht, wird nun schon seit Jahren der Zeichenunterricht nach der in folgenden Blättern dargelegten Methode erteilt. — Schon gleich bei meinem ersten Besuche der Schule im Jahre 1877 wurde ich durch die tüchtigen Leistungen derselben im Zeichnen überrascht. Ein näheres Eingehen auf die Sache überzeugte mich, daß der Unterricht nach einer Methode erteilt wurde, die freilich hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler stellt, dabei aber die aufgewandte Mühe reichlich lohnt. Hand und Auge des Schülers wird gehörig geübt und sowohl die ästhetische wie die praktische Bildung aufs wirksamste gefördert. — Ich legte diese Methode einer aus den erfahrensten Lehrern des Kreises zusammengesetzten Kommission zu eingehender Prüfung vor und auf deren und meine Empfehlung hin wurde durch Konferenzbeschluß die Halftersche Methode dem Zeichenunterricht in sämtlichen Volksschulen des Inspektionsbezirkes M.-Gladbach zu Grunde gelegt. — Ich denke, dies ist die beste Empfehlung, die ich der tüchtigen Arbeit eines fleißigen und strebsamen Lehrers mit auf den Weg geben kann.“

Das empfehlende Urteil, welches der Herr Schulinspektor Kentenich auf Grund der theoretischen Prüfung und der vorliegenden praktischen Erfolge über die Schrift des Herrn Halfter ausspricht, kann ich meinerseits nur bekräftigen. Die in derselben dargelegte Lehrweise stimmt in allem Wesentlichen ganz und genau mit den Grundsätzen und Wünschen überein, welche Referent in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“ (und bei andern Gelegenheiten) über den Lehrgang und das Lehrverfahren des Zeichenunterrichts ausgesprochen hat.

Der Hauptgrundsätze für den Lehrgang nehme ich fünf an, — gerade eine Handvoll, nicht mehr und nicht minder. Sie lauten, wie folgt:

1. Der Lehrgang muß der Natur des Gegenstandes (selbstverständlich auch der Natur des Geistes) gerecht werden.

Damit ist mancherlei gesagt, — namentlich auch dies, daß das Zeichnen streng im Stil einer schönen Kunst gelehrt sein will; daß mithin irgend welche Nützlichkeitsrücksichten (im Interesse dieses oder jenes Gewerbes) sich nicht vordrängen dürfen. Daneben will die These aber auch von vornherein dem Bedenken vorbeugen, als ob die Unterstützung des Sachunterrichts durch das Zeichnen — wie sie der dritte Grundsatz fordert — die ästhetische Natur des Zeichnens beeinträchtige. Daß diese Beeinträchtigung nicht eintreten dürfe, dafür steht eben der erste Grundsatz da.

2. Der Lehrgang muß so eingerichtet sein, daß alle Schüler einer Klasse gemeinsam unterwiesen werden, und doch auch die verschiedenen Individualitäten (Begabung, Fleiß, schnellere Fortschritte u. s. w.) in wünschenswertem Maße berücksichtigt werden können.

3. Derselbe muß den Zusammenhang mit dem Sachunterricht (und der Raumlehre) festhalten, d. h. die gegenseitige Unterstützung ermöglichen.

4. Er muß den häuslichen Fleiß, überhaupt die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers in den Dienst des Unterrichts ziehen.

5. Er muß sich den verschiedenen Schulverhältnissen (Zahl der Klassen u. s. w.) anpassen lassen.

Man wird einräumen, daß ein Lehrgang, der diesen schweren Forderungen allesamt entspräche, in Wahrheit ein methodisches Meisterwerk zu heißen verdiente. Bei dem Zeichenlehrgange des Herrn Halfter trifft dies in der That zu, wie jeder sich aus dessen Schrift überzeugen kann.

Das methodische Mittel, welches ihm die Erfüllung der letzten vier Forderungen ermöglicht, ist die Idee der „Normalfiguren". (Der Name ist nach Analogie der „Normalwörter" beim Leseunterricht gebildet). Es sind ihrer 18. Diese Normalfiguren markieren die Hauptstationen des Lehrweges; an denselben läßt sich sonach die ganze Bahn von Anfang bis zum Ende bequem übersehen.

Auf jeder Station ist es die Normalfigur, welche mit der ganzen Klasse behandelt wird. Das Umbilden und Ausgestalten dieser einfachen Urfigur ermöglicht es dann, (2.) den Abteilungen und kleineren Gruppen die ihrer Kraft angemessene besondere Aufgabe zu stellen. Wie nun diese Behandlung der Normalfiguren es weiter ermöglicht, (3.) dem

Sachunterricht Hülfsdienste zu leisten (und Hülfsdienste von dort zu empfangen), (4.) die Schüler zum selbständigen Erfinden und Schaffen zu befähigen und so die freie und freiwillige Thätigkeit anzuregen, — und endlich (5.) den Lehrgang den verschiedenen Schulverhältnissen anzupassen, ihn je nach den Umständen auszudehnen und zusammenzuziehen: das wird sich der Sachkundige nun ungefähr vorstellen können.

Der Lehrgang imponiert somit in jeder Beziehung: durch seine Einfachheit wie durch seine allseitige Zweckmäßigkeit, durch seine Bestimmtheit und doch zugleich durch seine Beweglichkeit.

Sagen wir jetzt noch ein kurzes Wort über das Lehrverfahren, d. i. über die Behandlung des Stoffes im einzelnen Pensum (bei der Normalfigur).

Hier folgt der Herr Verfasser den Herbartischen Grundsätzen — in der Form, wie Referent in der Schrift „Der didaktische Materialismus" die einzelnen Übungen des Neulernens und Einprägens dargelegt hat. Übersichtlich stellen sich die verschiedenen Operationen des Neulernens — denen die des Einprägens (Einübens) parallel gehen — so dar:

I. Anschauen:
- a) Vorbesprechung: durch Aufsuchen der Hauptpunkte in dem Umrisse eines realen Gegenstandes werden die Schüler auf die zu zeichnende Figur (Ziel) hingewiesen.
- b) Darbietung des Neuen: erste Betrachtung der gegebenen Figur.

II. Reflektieren:
- a) Vergleichen (Association): genauere Betrachtung der Figur; Vergleichung mit andern.
- b) Zusammenfassen: Fixierung der Zeichenregel.

III. Anwenden: Aufsuchen der Anwendungsfiguren.

Wer sich jenen Lehrgang samt diesem Lehrverfahren klar vergegenwärtigen kann, wird nicht leugnen, daß der Zeichenunterricht dadurch einen wesentlich andern Charakter gewinnt, als er weiland bei der „gemütlichen" Methode hatte. Hier kommt Geist in die Sache, und eben dadurch kann dieser Unterricht erst recht praktisch werden, — praktisch fürs Sehenkönnen, fürs Zeichnenkönnen und fürs Erfindenkönnen. So wird der Unterricht im Zeichnen, wie es der erziehlich-bildende Unterricht überhaupt sein soll, in Wahrheit eine Kunst, — ich meine eine methodische, eine schulmeisterliche Kunst, die aber einstweilen weder auf den gelehrten Aka-

demieen (Universitäten), noch auf den sogenannten „Akademien" der Zeichenlehrer gelernt werden kann.*)

Leute, die zum Stolpern geneigt sind, sollen zuweilen über ein Sandkörnchen oder einen Strohhalm straucheln können. Auf unbekannten und rauhen Wegen sind freilich auch schrittfeste Beine nicht immer vor dem Straucheln sicher. Um daher den geneigten Lesern die Bahn zum Besinnen und Beurteilen der hier vorliegenden neuen Zeichenmethode thunlichst zu ebnen, will ich noch einige „Steine des Anstoßes" aus dem Wege zu räumen versuchen.

Vorab beim Lehrgange.

Der Herr Verfasser hat der Normalfiguren 18 ausgewählt. Wie bereits angedeutet (in These 5), steht es aber jedem frei, diese Zahl je nach Bedürfnis oder Belieben sowohl zu vermindern als zu vermehren. Auch mag einer, der besseren Rat weiß, hie und da andere Figuren wählen. Kurz, nicht diese bestimmte Zahl, auch nicht diese bestimmte Auswahl ist es, um was es sich handelt, sondern die Idee der Normalfiguren.

Was sodann das Lehrverfahren betrifft, so folgt der Herr Verfasser, wie bereits bemerkt, streng den Herbartischen Grundsätzen. Nun hört man in den Schulblättern und Lehrerkonferenzen manchmal sagen, diese Behandlung eines Pensums sei zu „kompliziert", zu „künstlich", — wenigstens in der Ziller-Rein'schen Form, wo fünf aufeinanderfolgende Lehrübungen gezählt werden und zwar bloß auf der Seite des Neulernens, abgesehen vom Einprägen. Was hier der Verständigung im Wege steht, läßt sich, wie mir scheint, zwischen denkenden Schulmännern ohne große Mühe wegschaffen. Ich mache auf folgendes aufmerksam.

In den fünf Lehrübungen, welche Dr. Rein zählt, stecken, genauer besehen, drei Grund- oder Hauptoperationen — anschauen, denken (abstrahieren), anwenden. Da nun die ersten beiden Hauptoperationen sich je in zwei Teilakte zerlegen lassen, so kommen, wenn man diese Teilakte

*) Mit Bezug auf die Bemerkung des Herrn Kentenich, daß ein nach dieser Methode erteilter Zeichenunterricht „freilich hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler stellt," sei noch darauf aufmerksam gemacht, daß diese Anforderungen, soweit sie die Lehrer angehen, wesentlich nur methodischer Art sind, also von jedem, der sich mit den Grundsätzen dieser Methode vertraut gemacht hat, unschwer erfüllt werden können. Was dann die Anforderungen an die Schüler betrifft, so sind sie allerdings viel höher als beim herkömmlichen Verfahren; allein wenn der Lehrer die hier gewiesene Methode befolgt, so vermögen die Schüler diese gesteigerten Anforderungen dennoch leichter zu erfüllen als früher die niedrigen.

mitzählt, im ganzen eben fünf Übungen heraus. Sehen wir zuvörderst von den Teil- oder Unteraktionen ab.

Die drei Hauptoperationen sind beim bildenden Unterricht absolut unerläßlich und zwar in jedem Lehrfache, wie Referent in der logisch-psychologischen Monographie „über die schulmäßige Entwicklung der Begriffe" (Ges. Schr. I, 2) klar nachgewiesen hat.

Diese Grundoperationen — I. anschauen, II. denken, III. anwenden — sind aber auch nicht etwas specifisch Herbartisches, ja überhaupt nicht einmal etwas Neues — für den, welcher die Geschichte der Methodik kennt. Im fremdsprachlichen Lernen hat man sie, seitdem (nach Pestalozzi) die dogmatisch-grammatisierende Methode verlassen wurde, auf der Elementarstufe stets befolgt. Weiland Seidenstückers lateinisches Elementarbuch war es, welches zuerst darin voranging. Nur fanden sich in den Lehrbüchern die drei Operationen nicht immer deutlich markiert, weshalb sie auch nicht überall nach ihrer psychologischen Natur bewußt begriffen wurden. In Magers französischem Elementarbuch traten sie dann aber bei jedem Pensum in deutlicher Bezeichnung (A, B, C) hervor:

A. französische Beispielsätze, — woraus
B. grammatische Lehrpunkte abstrahiert werden sollten;
C. Anwendung des grammatisch Gelernten — durch Rückübersetzung aus dem Deutschen ins Französische.

Fast gleichzeitig, oder sogar noch etwas früher, hatte der wackere J. R. Wurst, durch Benekes Psychologie und sein eigenes eminentes Lehrtalent geleitet, auch im deutschsprachlichen Unterricht diese dreistufige Behandlung jedes Pensums eingeführt. Seine „Sprachdenklehre" hatte sich nur im Stoffe vergriffen; aber in methodischer Hinsicht war sie ein wahres Musterwerk, und darin liegt wohl vornehmlich der Grund, warum das Buch so schnell eine so große Verbreitung fand, wie es sonst vielleicht niemals einem Schulbuche begegnet ist.

Auch im praktischen Rechnen, wie es die Volksschule betreibt, und in der Elementargeometrie hat man seit Pestalozzi jene drei Grundoperationen praktisch befolgt — wenn auch nicht überall mit deutlichem Bewußtsein. Denn die sogenannten „Aufgaben", wie sie in den Rechenbüchern stehen, sind ja methodisch nichts anderes als Anwendungsfragen (III), denen also bei jedem neuen Abschnitte die Entwicklung der Rechenregel (II) an Anschauungsbeispielen (I) hat vorhergehen müssen.

Warum das fremdsprachliche Lernen, die deutsche Grammatik, das Rechnen und die Geometrie es gewesen sind, wo die drei fundamentalen Lehroperationen zuerst erkannt und geübt wurden, läßt sich leicht einsehen.

Nachdem einmal die Bedeutung der Anschauung für das Lernen begriffen war, konnte man nicht anders: die Natur dieser Lehrgegenstände zeigte gleichsam von selbst den weiteren Weg. Denn in diesen Fächern handelt es sich nicht bloß um Kenntnisse, um ein Wissen, sondern auch, und zwar ganz besonders, um ein Können, um ein praktisches Anwenden. Diese dritte Operation kann somit durchaus nicht fehlen; es ist geradezu unmöglich, sie ausfallen zu lassen. Um aber die Schüler sicher zu ihr hinzuführen, sie dafür zu befähigen, muß in jedem neuen Falle das benötigte theoretische Wissen (Grammatik, Rechenregel) vorher an einem konkreten Anschauungsstoffe abstrahiert werden.

Man sollte nun denken, daß beim Zeichnen, wo das Können noch bedeutend mehr in den Vordergrund tritt als bei jenen Fächern, die drei Grundübungen ebenfalls schon längst in Gebrauch gekommen wären. Teilweise ist es auch geschehen, wenigstens in rudimentärer Form. Hier war es gerade das Übergewicht des Könnens im Vergleich zum Wissen, — d. h. des handlichen Könnens, welches den Blick in der weiteren Ausbildung des guten methodischen Anfangs behinderte. Man übersah nämlich, daß im Zeichnen das Sehenkönnen genau so wichtig ist als das Machenkönnen, ja im Grunde noch wichtiger, weil es die Vorbedingung des Machens ist, — und übersah darum weiter, daß zum rechten Sehen wie zum rechten Machen auch ein bestimmtes Wissen (Durchdringen der Figur, Kenntnis der Hülfslinien u. s. w.) gehört, und daß dieses Wissen wie jedes andere Wissen schulgerecht erworben sein will (durch die I. und II. Lehroperation).

Am weitesten ist die reinliche Ausgestaltung der drei Grundoperationen zurückgeblieben in den wichtigen Gebieten des Sachunterrichts (der sog. Wissensfächer) — Religion, Menschenleben, Natur — und zwar, wie das Vorstehende klar gemacht hat, vornehmlich deshalb, weil die Natur dieser Lehrgegenstände nicht von selbst dazu nötigt, d. h. weil hier dem Wissen kein technisches Können als Ziel und Probe unmittelbar zur Seite steht. Was die Schulsprache bei diesen Fächern „Können" nennt, ist nichts anderes als ein — meist sprachliches — Reproduzieren des Wissens. (Vgl. „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans".)

In einem der sachunterrichtlichen Gebiete findet sich doch ausnahmsweise bereits ein guter Anfang des richtigen Lehrverfahrens. Wieder ist es die Natur des Faches, welche dazu getrieben hat. Der Religionsunterricht bezielt nämlich allerdings auch ein gewisses Können, — freilich kein technisches, sondern ein Wollenkönnen, das sich in der Lebensführung bethätigen soll. Daher kommt es, daß auch in diesem Lehrfache die drei Grundoperationen bereits vorlängst in einem gewissen Maße aus-

geführt worden sind. Am deutlichsten tritt dies hervor in der Behandlungsweise der biblischen Geschichte, wie sie vor den Regulativen (besonders in den Dinterschen Kreisen) üblich war, wenn dieselbe auch in anderer Hinsicht starke Fehler hatte. Zuerst wurde nämlich die Geschichtslektion konkret vorgeführt (I) — freilich gewöhnlich durch Lesen oder durch steif wörtliches Vorerzählen — mit den notwendigsten sachlichen und sprachlichen Erläuterungen. Sodann begann eine „katechetische“ Besprechung des Stoffes, gemeinhin recht breit; dieselbe gliederte sich aber — vielleicht durch das Vorbild der Predigten darauf geführt — in der Regel in zwei Teile, von denen der eine sittliche oder religiöse Wahrheiten entwickelte (II), während der andere diese Wahrheiten auf die Lebensführung der Schüler und das Leben überhaupt anzuwenden suchte (III). So sehen wir also im biblischen Geschichtsunterrichte die drei fundamentalen Lehrstadien schon in älterer Zeit ganz deutlich, ja übermäßig breit ausgeprägt. Was daran unvollkommen war — sei es im ersten Lehrstadium die unfreie, unanschauliche „Anschauung“, oder im zweiten und dritten die ermüdend-umständliche „kunstmäßige“ Katechese — geht uns hier nicht an. Nur darauf mag aufmerksam gemacht sein, daß diese „kunstmäßige“ Breite der Besprechung wohl zum Teil durch die zu großen Geschichtslektionen verschuldet war. Anstatt eine biblische Erzählung abschnittweise zu besprechen — worauf z. B. das Zahnsche Historienbuch schon durch seine Teilabschnitte deutlich hinwies — wurde die Erzählung als Ganzes unter das katechetische Netz gezwängt. Freilich fehlte in jenen alten Tagen den Schulen die Zeit, um jedem einzelnen Geschichtsabschnitte die gebührende Durcharbeitung zu gönnen, wie sie auch den heutigen Schulen noch fehlt; denn es würde ja sonst nicht genug auf den Haufen gebracht werden, und das wäre doch schlimm auf einem Gebiete, wo von altersher der didaktische Materialismus ganz insonderheit Mode und obligatorisch gewesen ist.

In den übrigen sachunterrichtlichen Fächern, den sog. Realien — Geschichte, Geographie und Naturkunde — sind die drei Hauptlehroperationen in der allgemeinen Praxis nur sehr undeutlich und sporadisch zur Darstellung gekommen. Für den, der sie sehen kann, treten sie jedoch in den bessern Lehrbüchern merklich genug hervor: so in der Physik bei Dellmann, in der mathematischen Geographie bei Diesterweg, in der Geographie bei Viehoff, in der Naturbeschreibung bei Eichelberg und Lüben. Daß sie in der Volksschulpraxis wenig Eingang fanden, ist wohl vornehmlich durch die falsche Theorie des Lehrplans verschuldet, — genauer gesagt: dadurch, daß der Realunterricht beim Sprachunterrichte (Lesebuch) einquartiert war, also keine selbständige Stellung hatte. So lag in den Realfächern die Methodik in Fesseln. Als dann diese Fächer

endlich durch die „Allgem. Best." frei und selbständig wurden, da war leider die Seminarmethodik nicht darauf gerüstet; und so konnte es geschehen, daß hier, begünstigt durch die leidigen kompendiarischen Leitfäden, der didaktische Materialismus noch schlimmer als im Religionsunterricht zur Herrschaft kam, wobei bloße Kenntnisse schon für Bildung, und große Kenntnishaufen für große Bildung gelten.

Wie nun? Was haben wir in den drei Hauptlehroperationen, geschichtlich betrachtet, vor uns?

Wir sehen sie in der nachpestalozzischen Zeit schon seit langem in den meisten Lehrgegenständen mehr oder weniger in Übung, wenn auch nicht überall, und in einigen Fächern nur unvollkommen oder rudimentär. Und diejenigen Didaktiker, welche im Sprachunterrichte die Idee der dreistufigen Durcharbeitung mit klarem Bewußtsein erfaßt hatten und auf die Bahn zu bringen suchten — Wurst und Dr. Mager — waren nicht durch Herbart, sondern aus der gesamten Pestalozzischen Anschauung heraus darauf geführt worden; denn Mager schrieb sein treffliches französisches Elementarbuch (das dann Plötz nachahmte und für den großen Haufen mundgerechter machte), bevor er mit Herbarts Psychologie genauer bekannt und noch ein eifriger Hegelianer war. So ist also diese methodische Idee weder etwas specifisch Herbartisches, noch überhaupt etwas Neues. Ja, sie ist nicht einmal etwas specifisch Pestalozzisches; denn schon vor mehr als zwei Jahrhunderten hat ein großer pädagogischer „Seher" die drei-Hauptoperationen klar erkannt und deutlich beschrieben — was freilich selbst viele unter denen nicht zu wissen scheinen, welche in den Seminaren die Geschichte der Methodik zu lehren haben oder gar bei höheren Prüfungen darin examinieren. Wer nun doch die Idee der drei Durcharbeitungsstadien für etwas Fremdartiges, Neues schelten will, der thut es auf seine Gefahr — auf die Gefahr, seine eigene Unwissenheit in der Geschichte der Didaktik auszuplaudern. Es ist freilich schon manchmal dagewesen, daß einer seine Brille suchte, während sie ihm auf der Nase saß. Wem aber diese dreistufige Durcharbeitung des Lehrstoffes zu kompliziert dünkt, dem ist einstweilen so wenig zu helfen wie jenem armen Schulbuben, dem die Stereometrie zu schwer fiel, und der darum beklagte, daß der liebe Gott nicht solche Körper geschaffen habe, die bloß eine oder zwei Dimensionen hätten.

So bliebe denn noch übrig zu besehen, woher bei Ziller, Rein u. s. w. die Fünfzahl der Lehrübungen stammt, und ob nicht dadurch etwas Fremdartiges oder Anstößiges in die Sache gekommen ist.

Wie schon bemerkt, kann man die I. wie die II. Hauptoperation in zwei Akte zerlegen. Betrachten wir zunächst die beiden Unterakte in der II. Operation.

Um einen Schritt vorwärts zu kommen, genügt es bekanntlich noch nicht, daß bloß ein Bein vorschreitet; erst wenn das andere nachfolgt, ist der Schritt vollendet. So verhält es sich auch bei einer Abstraktionsoperation. Erst muß ein Vergleichen (a) geschehen, und dann muß das Ergebnis desselben (Begriff, oder Regel oder Maxime u. s. w.) fixiert (b) werden. Wo daher ein vollständiger Abstraktionsprozeß vor sich geht — er mag so einfach sein, wie er will — da geschehen auch immer diese beiden Teilaktionen, gleichviel ob man sich derselben bewußt ist oder nicht. Vereinfachen läßt sich darin ebenso wenig etwas, als man die beiden Beine mit Vorteil auf eins reduzieren kann. Ob nun die beiden Teilakte dieser Lehroperation ausdrücklich gezählt werden — wie z. B. der Rekrut beim Laden des Gewehrs die Tempos zählt — ist gleichgültig; es handelt sich nur darum, daß sie ausgeführt werden. Zählt man sie, so wird der Abstraktionsprozeß dadurch nicht komplizierter; und zählt man sie nicht, so wird er nicht einfacher. Da nun durch das Zählen der Tempos bei dieser Lehrübung kein Plus in die Sache hineinkommt, so kann selbstverständlich auch nichts Neues, mithin auch nichts Überschüssiges, geschweige etwas Anstößiges darin liegen.

Besehen wir jetzt die beiden Teilakte in der I. Hauptoperation. Mit dieser Zweiteilung ist weiter nichts gemeint, als daß der Darbietung des Neuen eine kurze einleitende Unterredung vorhergehen müsse, — aus ähnlichen Gründen, warum der Prediger seiner Rede eine Einleitung vorausschickt, oder warum man beim Springen über einen Graben einen Anlauf macht. Spricht nun diese Forderung in ihrem allgemeinen Sinne etwas aus, das in der Methodik sonst noch nie gehört worden wäre? Keineswegs, — wenigstens nicht für den, der in den methodischen Lehrbüchern, selbst in sehr alten, den Satz gelesen hat: „Das Unbekannte muß an bereits Bekanntes angeknüpft werden.“*) Ob die Schulpraxis diese Vorschrift auch immer ausgeführt, und ob sie dieselbe zweckmäßig ausgeführt hat, ist eine andere Frage. Genug, die Vorschrift war längst da und kann somit nach ihrem Wortlaute auch nichts specifisch Herbartisches sein. Zu einem Geklage, daß die Herbartische Pädagogik das Lehrverfahren „überkompliziert“ mache, liegt also auch bei diesem Punkte kein Grund vor. Das Eigentümliche, was die Zillersche Forderung einer einleitenden Unterredung zu jener alten methodischen Vorschrift hinzufügt, besteht eben darin, daß diese letztere dadurch näher bestimmt, verdeutlicht, — mithin

*) „Lernen heißt: von einem Erkannten zum Wissen eines Unbekannten fortschreiten, wobei also ein Dreifaches in Betracht kommt: ein Unbekanntes, ein Bekanntes und die geistige Bewegung, um vom Bekannten aus das Unbekannte zu erreichen.“ Comenius, methodus novissima, S. 95.

auch leichter und obendrein fruchtbarer gemacht wird. Im Herbartischen Sinne soll nämlich die Vorbesprechung nicht bloß an „Gelerntes", an „Schulwissen", anknüpfen, sondern vor allem an Selbsterfahrenes, — also an den festesten Kern im Denken und Fühlen des Schülers, an den sog. Individualitätskreis, oder wie man auch sagen könnte: an die am tiefsten gewurzelten Heimatsvorstellungen, in denen das Heimweh seinen Sitz hat. Die Vorzüge einer so gearteten Anknüpfung — sowohl hinsichtlich des zu erweckenden Interesses und des Verständnisses, wie für das Behalten und, falls der neue Stoff religiös-sittlicher Natur ist, für die tiefere Einpflanzung ins Gemüt — müssen auf den ersten Blick in die Augen fallen. Über das Warum giebt Herbarts Psychologie genaue Auskunft. Daß die einleitende Unterredung möglichst ungezwungen, möglichst natürlich, nicht gekünstelt sein und rasch zum Ziele zu kommen suchen muß, sagt sich von selbst. Wer übrigens die Wahrheit, daß alles Neuzulernende an den Interessekreis des Schülers angeknüpft werden muß, nicht gern von Herbart hören mag, der kann sie, wenns beliebt, auch von dem englischen Philosophen Spencer („Pädagogische Vorträge") lernen.

Resumieren wir.

Aus den vorstehenden Bemerkungen über das Lehrverfahren hat sich ergeben, daß die drei fundamentalen Lehroperationen (samt den Teilakten bei I und II) im wesentlichen schon vorlängst von vielen einsichtigen Didaktikern gefordert worden, und in einigen Fächern sogar allgemein, wenn auch nicht überall vollbewußt, in Übung gewesen sind, mithin insofern auch nichts specifisch Herbartisches enthalten. Hätte daher die Schulpraxis diese in der Hauptsache schon über 200 Jahr alten methodischen Forderungen sich gemerkt und wirklich ausgeführt, und das, was sie in etlichen Lehrfächern that, auch in den anderen gethan — gemäß der ebenfalls weit über 200 Jahre alten Forderung: „Gleichförmigkeit (des Lehrverfahrens) in allen Dingen: Wissenschaften, Sprachen und Künsten," (Ratich) — so würde niemand klagen, wenigstens nicht öffentlich zu klagen wagen, daß die Herbartische Pädagogik „überkünstliche Neuerungen" im Lehrverfahren auf die Bahn bringe und dasselbe „zu kompliziert" mache. Gleichwohl bleibt dem Psychologen und Pädagogen Herbart gerade auch beim Lehrverfahren ein großes Verdienst gesichert, — was jedem um so mehr in die Augen fällt, je genauer er das, was die Methodik bereits wußte, mit dem vergleicht, was Herbart darüber lehrt. Ein anderes ist es, Wahrheiten mit vorausschauendem genialen Blicke zu ahnen oder vielleicht auch klar zu erkennen, und wieder ein anderes, dieselben wissenschaftlich begründen zu können. Sodann hat namentlich Professor Ziller das Verdienst, die einzelnen Lehroperationen ge-

nauer beschrieben und (im Leipziger akademischen Seminar) in sorgfältiger Ausgestaltung praktisch ausgeführt zu haben. Und endlich muß rühmend anerkannt werden*) — daß Ziller das Unterrichten von der Last der ermüdenden „Kunstkatechisationen“ befreit, auf ein natürlich ungezwungenes Besprechen gedrungen, kurz, die Lehroperationen wesentlich vereinfacht hat. Was aus der Mitte der Herbartischen Schule zur Befreiung der Schularbeit vom didaktischen Materialismus geleistet (und erduldet!) worden ist, wollen wir nicht einmal rechnen.

Es könnte noch die Frage angeregt werden, ob nicht manche jener Bedenken, welche aus Mißverständnis wider die Herbartische Methodik in Umlauf gekommen sind, gerade aus der Mitte dieser Schule selbst mit verschuldet worden wären. Leider kann ich diese Frage nicht ganz verneinen. In der That haben manche eifrige Herbartianer beim Verkündigen und Verteidigen der didaktischen Anschauungen ihres Meisters ihren eigenen gut eingelernten Grundsatz, „daß man das Unbekannte an das Bekannte anknüpfen müsse,“ nicht selten stark verleugnet. Es gilt dies namentlich hinsichtlich der Theorie der Durcharbeitungsübungen. Nach jenem Grundsatze würde es doch geboten gewesen sein, in der Geschichte der Pädagogik sorgsam nachzuforschen, wann und von wem und in welchen Fächern diese Lehroperationen schon früher empfohlen und vielleicht auch praktisch ausgeführt worden seien. Selbst die rudimentärsten Anfänge hätten beachtet und mit Fleiß zum Anknüpfen benutzt werden müssen. Statt dessen wurde die Herbartische Theorie des Lehrverfahrens manchmal so proklamiert, wie wenn sie vom Kopfe bis zum Fuß etwas Funkelnagelneues wäre, das bis dahin kein Auge gesehen, kein Ohr gehört und in keines Menschen Herz nie gekommen sei. Mit andern Worten: anstatt die Differenzen zwischen der kouranten und der Herbartischen Methodik, die ohnehin groß genug sind, bequem zu überbrücken, wurden dieselben zu einer abschreckend tiefen Kluft erweitert. Kein Wunder daher, daß viele Schulmänner und selbst solche, die für neue Gedanken stets zugänglich sind, ob dieser „unerhörten Neuerungen“ stutzten und sich reserviert hielten, und daß andere, welche schon urteilten, bevor sie näher zugesehen hatten, und auch nicht einmal die Geschichte der Methodik recht kannten, über das Herbartische Lehrverfahren die verkehrtesten und albernsten Bedenken in Kurs brachten.

*) Im geraden Gegensatze zu dem, was ein ungenannter Superintendent im „Evangelischen Monatsblatt“ von Professor Kolbe unlängst der Herbartischen Methode zur Last legt.

Zu diesen Hindernissen der Verständigung, welche aus der Mitte der Herbartischen Schule selbst heraufbeschworen worden sind, gehört z. B. auch die Art und Weise, wie man dort die Lehroperationen zu zählen und zu benennen pflegte. Gewiß ist dieses Zählen und Benennen die gleichgültigste Sache von der Welt — für den, der bereits orientiert ist. Sie ist es aber nicht, vielmehr etwas sehr Wichtiges, wenn es gilt, behufs der Verständigung „Unbekanntes an Bekanntes anzuknüpfen", oder auf gut Herbartisch zu reden: „eine regelrechte analytische Einleitungsbesprechung" zu halten. Wie jedem vor Augen liegt, ist der kleine strategisch-methodische lapsus im Zählen und Bezeichnen der Lehroperationen in der That recht verhängnisvoll geworden. Es ist zwar einer da gewesen, der beizeiten ernstlich gewarnt hat; seine Stimme wurde aber überhört. Gehen wir jetzt etwas näher auf die Sache ein.

Herbart (und nach ihm Ziller) zählt vier Hauptoperationen, wobei bei der I. die einleitende Unterredung als Teilakt hinzutritt. Rein bringt diesen Teilakt mit in die Reihe und erhält so richtig fünf Operationen. Nun denke man noch bei Herbart an die fremdartigen, im Vergleich zur gebräuchlichen Schulsprache teilweise fast erschreckend fremdklingenden Namen: „Klarheitsstufe", „Associationsstufe", „Systemstufe", „Methodenstufe", — die Rein allerdings glücklich vermieden hat. Wer sollte ob dieser Zahl von vier resp. fünf Lehrübungen nicht beim ersten Hören stutzig werden? Und wer sollte, zumal bei jener fremdartigen und schwerverständlichen Terminologie, von selbst auf den Gedanken kommen, daß er in diesen vier resp. fünf Lehrübungen im wesentlichen nichts anderes als die in der Geschichte der Methodik seit 250 Jahren bekannten und in mehreren Fächern längst praktisch ausgeführten drei Haupt-Durcharbeitungsstufen (nebst ein paar mitgezählten Teilakten) vor sich habe? Und wie sollten diejenigen sich orientieren, denen diese drei Hauptoperationen, obgleich sie dieselben in etlichen Fächern übten, doch nicht begrifflich klar zum Bewußtsein gekommen waren? — Gewiß verdient es kein Lob, wenn einem Lehrkundigen im Kerne der Herbartischen „Neuerungen" nicht nach einigem Besinnen die altbekannten Gestalten in die Augen sprangen; aber es verdient auch keinen Tadel, — wenigstens nicht bei denen, die nicht für pädagogische Stabsoffiziere angesehen sein wollen.

Schreiber dieses hat daher — als Herbartianer „striktester Observanz", mit Erlaubnis zu sagen — stets mit gutem Vorbedacht zuvörderst den Kern des Lehrverfahrens, die drei Grundoperationen, hervorgehoben und mit den altbekannten Namen bezeichnet. Wer nun unter seinen Lesern über den Begriffsbildungsprozeß nur so viel wußte, als aus der Logik (und Psychologie) seit Aristoteles alle Welt davon wissen kann,

— oder wer aus der Geschichte der Pädagogik wußte, daß seit Pestalozzi alle klar sehenden Didaktiker (wie Mager, Wurst, Diesterweg u. s. w.) diese drei Lehrübungen wenigstens bei einigen Lehrfächern nachdrücklich empfohlen haben, — oder wer über sein eigenes Thun auch nur so weit klar war, um sehen zu können, daß er in etlichen Fächern (wenigstens in Rechnen und Raumlehre) jene drei Lehrstufen bereits thatsächlich beobachtete: dem **konnten** die geforderten drei Grundoperationen nicht unerhört, neu, fremdartig, oder überkompliziert klingen; im Gegenteil, sie waren ihm nach Zahl wie nach Bezeichnung theoretisch wohl bekannt und in etlichen Disciplinen sogar praktisch geläufig. Was ihm in diesem Kern des Herbartischen Lehrverfahrens als neu entgegentrat, bestand lediglich darin, daß diese drei Operationen jetzt für alle Lehrgegenstände gelten sollten, und daß bei der Ausführung eine strengere logische Korrektheit, zugleich aber eine größere Einfachheit, als bisher z. B. im Religionsunterricht vielfach üblich gewesen war, verlangt wurde. Und wenn dann ergänzend noch die beiden Teilakte bei I und II hinzukamen, so zeigte sich ihm bei näherem Besehen auch hier, daß die kurze einleitende Unterredung (bei I) ebenfalls nichts absolut Neues, und das Zusammenfassen des Abstrahierten (bei II), da es ohnehin geschieht, nicht einmal ein Plus war. Ich glaube daher, daß meine freie Weise, Herbarts Lehrverfahren bekannt zu machen, mehr in seinem Geiste gedacht ist als jene andere, welche ihn im Zählen und Benennen der Operationen äußerlich kopiert und sich dadurch selber Hindernisse schafft. Und daß das Vermeiden dieser Hindernisse — durch Anknüpfung des Unbekannten an das Bekannte — auch mehr Erfolg in der Propaganda verbürgt, wird ebenfalls nicht bezweifelt werden können. — Übrigens halte ich auch dafür, daß meine Manier, zuerst die drei Hauptoperationen zu zählen und dann die beiden andern Akte als das, was sie sind, nämlich als Teilakte zu fassen, zugleich die logisch richtigere ist.

Zur Zeit der Regulative, wo an die Einführung des Herbartischen Lehrverfahrens in seinem Vollsinne ohnehin nicht zu denken war, hat sich Referent sogar eine noch größere Freiheit erlaubt, oder richtiger gesagt: eine noch größere Entsagung (Zurückhaltung) auferlegt, — auf die Gefahr hin, von seinen Herbartischen Freunden darob tüchtig gescholten zu werden, was sie aber als brave Kriegskameraden doch nicht gethan haben. Um an die übliche (vorgeschriebene) Lehrweise thunlichst anzuknüpfen, faßte ich nämlich die beiden ersten Hauptoperationen des Neulernens (I. Anschauen, II. Denken) in ein Stadium zusammen und nannte es: I. „an-

schauliches Verstehen", — dem Leser anheimgebend, was er nach der „anschaulichen" Vorführung des Stoffes noch besonders für das tiefere „Verstehen" thun wolle und könne. Sodann faßte ich die jenen Operationen gleichsam parallel gehenden Übungen des Einprägens — einerseits des konkreten Stoffes, andrerseits des abstrahierten (Lehrspruch, Regel u. s. w.) — ebenfalls in ein Stadium zusammen und nannte es: II. „sicheres Einprägen". Was nun als III. Operation des Neulernens (und als Probe des sicheren Einprägens) noch übrig blieb, nannte ich zusammenfassend: III. „denkende Schlußreproduktion", d. i. Probereproduktion mit Anwendung.*)

In dieser vereinfachten Fassung findet man in meinen früheren Schriften und Aufsätzen über den Religions- und den Realunterricht die Lehroperationen dargestellt; auch noch in den „Grundlinien zur Theorie des Lehrplans", obschon hier bereits an einer Stelle auf die richtigere Form hingedeutet wird. Diese Akkommodation an die damaligen Verhältnisse habe ich auch nicht zu bereuen gebraucht; im Gegenteil, die Erfahrung hat genugsam bewiesen, daß dieser Umweg in der That ein guter Weg war. Ich will einige seiner Vorteile andeuten.

Fürs erste leistete die von mir empfohlene Lehrweise (im Sachunterricht) den Lesern, welche darauf eingingen, den Dienst, daß sie sich den einengenden Lehrformen gegenüber, die ihnen damals im Religionsunterrichte durch die Seminarien und Schulobern aufgedrungen wurden, wesentlich freier fühlten: denn was bei Schulrevisionen billigerweise gefordert werden konnte, vermochten sie zu leisten, ohne dabei Dränger und Treiber ihrer Schüler zu werden und dadurch diesen und sich selbst den schönsten Lehrgegenstand zu verleiden; überdies sahen sie, namentlich durch das von mir geforderte freie (und durch Fragen belebte) ausführlich-anschauliche Erzählen der biblischen Geschichte, neue, höhere Probleme in der Lehrarbeit vor sich, und so blieb in ihrem Herzen das hebende Bewußtsein lebendig, daß das schulmeisterliche Lehren trotz allem und allem

*) Im Schema wird sich diese aufgenötigte Vereinfachung im Vergleich zur Vollzahl der Lehrübungen deutlicher darstellen.

	A. Neulernen.	B. Einprägen (Repetieren).	
(früher) I „anschaul. Verstehen."	I. **Anschauen** . .	Einpr. des konkret. Stoffes	(früher) II „sicheres Einpr."
	II. **Denken** (Abstrah.)	Einpr. d. Lehrspruches ꝛc.	
	III. **Anwenden** . .	Probereproduktion.	

(früher) III. „denkende Schlußreproduktion."

doch in Wahrheit eine Kunst und nicht ein durch Absehen zu erlernendes Handwerk sei.*) Zum andern wurde es diesen zugänglichen Lesern geläufig, die unterrichtliche Behandlung einer Lektion in bestimmte Stadien zu gliedern, und zwar so, daß diese Gliederung die streng-psychologisch gesonderten Lehr- und Lernoperationen knospenartig-präformiert einschloß. Denn um die drei Hauptoperationen des Neulernens in ihrer streng wissenschaftlichen Gestalt deutlich heraustreten zu lassen, dazu bedurfte es bloß, in meinem bisherigen „ersten Stadium" (anschauliches Verstehen) das Anschauen und das Verstehen, sofern letzteres auf einem Abstrahieren beruht, als zwei Lehrübungen (I und II) zu zählen, — ich sage: zu zählen, da die Ausführung ohnehin geschah; und dann war etwa noch bei dem bisherigen „dritten Stadium" (denkendes Reproduzieren) darauf aufmerksam zu machen, daß hier das zum Neulernen gehörende Anwenden (III) und die zum Einprägen resp. zu beidem gehörende „Probereproduktion" zusammengefaßt seien. Als ich daher nach der Beseitigung der Regulative allmählich dazu übergehen durfte, im Evang. Schulblatt die psychologisch genauen Lehrstadien zur Sprache zu bringen (zuerst in der Abhandlung „über die schulmäßige Entwicklung der Begriffe"): da ging es diesen Lesern nicht, wie es andern Ortes gegangen ist, wo in den Zillerschen Lehrübungen beim ersten Hören eine unerhörte Neuerung, eine schreckhafte methodische Ungeheuerlichkeit erblickt wurde; sie konnten sich im Gegenteil in dem, was in diesem Lehrverfahren ihnen neu

*) Allerdings hat das Evang. Schulblatt damals auch solche Leser angetroffen, welche selbst meine vereinfachten Lehrstadien zu „kompliziert", zu „künstlich" fanden und sich in ihrer sogenannten „Freiheit" — richtiger ausgedrückt: in ihrer gemütlich-duseligen Regellosigkeit — nicht stören lassen wollten. Was würden diese erst gesagt haben, wenn ihnen damals schon die vollkommen ausgebildeten Lehroperationen zugemutet worden wären? — Mit dem schönen Worte „Freiheit" wird von unklaren Köpfen viel Unfug getrieben. Die Naturgesetze, die in den Dingen liegen, weisen allerdings dem, der an diesen Dingen arbeiten will, eine bestimmte Bahn an; aber eben dadurch wird seine Aktion erst frei, nämlich frei (von Hemmnissen), um die beabsichtigte Wirkung zu erzielen. Was sollte aus der Heilkunst, dem Maschinenbau u. s. w. werden, wenn die Ärzte, die Ingenieure u. s. w. sich darüber beschweren wollten, daß man ihnen zumutete, die bezüglichen (physiologischen ꝛc.) Naturgesetze nicht bloß zu studieren, sondern sich auch in ihrer Praxis an dieselben zu binden? Und was sollte aus unsern schnellen Eisenbahnreisen werden, wenn die Lokomotive eines Tages erklärte, daß ihr Freiheitssinn sich in das schablonenhafte Geleise platterdings nicht mehr schicken könne? — Wann wird doch endlich der närrische Wahn aussterben, daß die Thätigkeit auf geistigem Gebiete sich von der Kenntnis und Befolgung der Gesetze des Geistes dispensieren dürfe? Un- und anti-psychologische Lehrformen — ja, die engen ein; aber nicht die wahrhaft psychologischen; diese machen vielmehr die Lehrkraft frei, ihre Kraft zeigen zu können.

war, leicht und schnell zurecht finden, da sie sahen, daß sie dasselbe seinem Kern nach bereits geübt hatten, und es sich nur noch darum handelte, die einzelnen Lehrakte bestimmter zu sondern und genauer auszubilden. Allerdings hing für diese wackern Kollegen auch ein schreckhafter Gedanke daran, der aber längst kein unbekannter war, nämlich der, daß bei einem solchen sorgfältigen Durcharbeiten des Stoffes, zumal es nur an kleinen Lektionen geschehen kann, das vorgeschriebene „lehrplanmäßige" Ziel erst recht nicht zu erreichen sei, — namentlich im Religionsunterricht. Waren sie nun auch von außen gehindert, dieses Lehrverfahren in seiner strengen Form sofort in allen Fächern einzuführen, so hinderte sie doch nichts, die bessere Lehrweise in einzelnen Lektionen zu versuchen und sich so in dieselbe einzuüben. Dies ist auch, wie ich weiß, in dem weitern Leserkreise des Evang. Schulblattes von Friedrichsstadt bis Basel an vielen Orten fleißig geschehen. Wenn daher die Seminarien und Schulobern einmal mit dem didaktischen Materialismus gründlich brechen — NB. im Herbartischen Sinne, nämlich durch Einführung des richtigen Lehrverfahrens und der richtigen Theorie des Lehrplans, nicht aber durch Amputieren und äußeres Beschneiden des Lehrstoffes in der Weise der Regulative — und damit dem gesunden pädagogischen Streben in den Schulen freie Bahn machen: dann werden jene Lehrer für diese echte „neue Ära", welche die allgemeinen Bestimmungen zwar ermöglicht, aber nicht verwirklicht haben, sofort bereit und gerüstet sein.

Abgesehen von den vorgenannten Vorteilen, lagen meiner vereinfachten Fassung der Lehrstadien auch noch Gedanken zum Grunde, welche principieller Art sind, also mit der Akkommodation an frühere Verhältnisse nichts zu thun haben und, wenn ich nicht irre, auch in Zukunft ihre volle Bedeutung behalten. Zillers praktische Ausgestaltung der Lehroperationen, so weit sie in Druckschriften vorliegt, hat nämlich mehrere Lücken, falls sie auch für die Volksschule gelten soll. Ich sage „Lücken" d. h. unausgebildete Stellen, — nicht Irrtümer. Die methodischen Wahrheiten, welche an diesen Stellen stehen müssen, werden von Ziller nicht geleugnet, aber sie sind auch nicht praktisch ausgeprägt, teilweise auch nicht bezeugt worden. Diese Lücken müssen zunächst wohl daraus erklärt werden, daß von Zillers Unterrichtslehre bis jetzt nur der allgemeine Teil („Grundlegung" 2c.) erschienen ist, während der specielle Teil, der sich mit den einzelnen Fächern und den verschiedenen Schularten (Volksschule, Realschule u. s. w.) zu befassen haben wird, noch fehlt. Außerdem hängen sie unzweifelhaft mit einer Eigentümlichkeit der Leipziger Seminar-Übungs-

schule zusammen. Für diese Schule, die bereits an 15 Jahre besteht, ist die specielle Unterrichtslehre allerdings nach und nach ziemlich vollständig ausgebildet und stetig vervollkommnet worden. Auch stellt diese Anstalt eine reine Volksschule dar, (verbunden mit einer Parallelklasse für den höhern Unterricht). Daneben aber ist sie hinsichtlich der Schülerzahl so ausgesucht günstig situiert — jede Klasse enthält nämlich durchschnittlich nur 10—12 Schüler, die alle auf derselben Stufe stehen — daß hier die schlimmsten Beschwernisse der öffentlichen Volksschule (70, 80 und mehr Schüler pro Klasse und dazu meistens mehrere, vielleicht viele Abteilungen, ungerechnet die „fakultativen" und „kirchlich-obligatorischen" Schulversäumnisse) gar nicht vorhanden sind. Was nun nicht vorhanden ist, braucht auch nicht berücksichtigt zu werden. Es liegt somit auf der Hand, daß eine für so beneidenswert ideale Verhältnisse berechnete Unterrichtspraxis, wie vortrefflich sie an ihrem Platze sein mag, doch von der sehr irdisch-„realen" Volksschule nicht wörtlich kopiert werden darf; — oder mit andern Worten: daß diese Methode, wenn sie vom Standpunkte der faktischen Volksschulverhältnisse betrachtet wird, im Lehrplan wie im Lehrverfahren manches vermissen lassen muß, mithin bestimmte Abänderungen resp. Ergänzungen nötig macht.

Diese relativen Lücken im Zillerschen Lehrverfahren im Blick auf die Bedürfnisse der Volksschulen, namentlich der eingeschränkten, zu ergänzen — zugleich aber mit der Absicht dadurch den Herbart-Zillerschen methodischen Grundsätzen den Eingang in die Lehrerkreise zu erleichtern — das waren die principiellen Erwägungen, welche meiner Vereinfachung der Lehrstadien zum Grunde lagen. Es handelt sich also, wie man sieht, nur um praktische Differenzen zwischen Zillers Ansicht vom Lehrverfahren und der meinigen. Bei zwei wichtigen Punkten, die mit zur Sprache kommen, ist allerdings die Differenz sehr tiefgreifend.

Darüber im nächsten Artikel.*)

---

*) Den hier angekündigten Schlußartikel hat Dörpfeld nicht veröffentlicht. Die zuletzt erwähnten praktischen Differenzen zwischen Dörpfelds und Zillers Ansicht vom Lehrverfahren sind im didaktischen Materialismus (Zusatz 6) eingehend erörtert. Ges. Schr. II, 2. S. 105 ff. Der Herausgeber.